

4854

105

1986 NOV 13



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1986. 26. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. TÓTH RÓZSA: Az osztályközösség struktúrája és a tanulói kollektivitás összefüggésének vizsgálata	197
DR. BÓRA FERENC: A szülők pedagógiai kultúrája a bukott tanulók esetében	202
MIKES ZDENKŐNÉ DR.: A szakkör szerepe a pályaeorientációban	205
POLLÁK RICHÁRD-REFY TIVADARNÉ-GRÜNFELDER JÁNOSNÉ-DR. REGŐS JÁNOSNÉ: A szerb-horvát és az orosz nyelv egymáshozhatósa az általános iskolai nyelvtanítás kezdő szakaszában	211
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. FARKAS KATALIN-DR. KLEIN SÁNDOR: A házirend	216
MŰHELY	
ZÉTENYI IMRÉNÉ: Késleltetett követeléssel a sikerért	224
BOROSNÉ KÉZY ZSUZSA: Hogyan készültünk fel Molière A mizantrop című darabjának megtekintésére?	227
BÜKI PÁLNÉ: Forráselemzésről a történelemtanításban	230
SOMOGYI JÓZSEFNÉ: A tézisz-antitezis-egyensúly gyakorlásának néhány formája az oroszórakon	234
KUNSTÁR JÁNOSNÉ DR.: Összefüggés a matematika témakörei között	237
DR. DÁNOS KORNÉLNÉ: Egy kulturális foglalkozás leírása	241
SZALÓKY BÉLANÉ: Úttörőmozgalom – napközi otthon	244
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A kisiskolások egészséges életmódjának alakításáról	246
ÖRÖKSÉG	
T. KISS TAMÁS: Klebelsberg Kunó népiskolaépítési programjáról	249
SZEMLE	
DR. SZÖLLŐSI ERZSÉBET: Szebenyi Péterné-Nyirkos Tibor: A személyiségközpontú világnézeti nevelés módszerei	253
DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ: Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás	254
DR. SZEDERKÉNYI ANTAL: Fried Ervin: Lineáris algebra	256
MÁGORINÉ HUHN ÁGNES: Major Zoltán-Valkovics István: A Basic-feladatok tükrében (Párbeszéd a számítógéppel)	258
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: O. V. Visnyakova: Szlovar. Paranyimov russkovo jazika	258
GÓCZE GYÖRGY: Bács-Kiskun megyei napok	260

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6723 Szeged, Háman Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

86-2972 – Szegedi Nyomda

Felcél vezető: Surányi Tibor

Az osztályközösség struktúrája és a tanulói kollektivitás összefüggésének vizsgálata

„A korszerűség igényeihez igazodó pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása iskoláinkban feltételezi a tanulók személyiségének *sokoldalú pszichológiai megismerését.*” [2]

Ezen gondolatok szellemében próbáltam vizsgálni az osztályközösség struktúráját és a tanulói kollektivitás összefüggését.

„A vizsgálat egyik alapkategóriája ui., a kollektivitás nem más, mint a közösséghez való viszonyulás, illetve az a tevékenység, amelyben ez a viszonyulás kifejeződik.” [6]

Ezt a gyermekek gondolataiban és viselkedésében meghúzódó vagy kifejezésre jutó *értékelő jellegű* viszonyulást, a közösségi beállítódást akartam mérni valamilyen eszközökkel.

Ehhez felhasználtam Hunyadyné tanulmányában alkalmazott Likert-típusú attitűdskálát. A Likert ötfokozatú skáláját „kifejezetten egyetértek”; „egyetértek”; „nincs véleményem”; „nem értek egyet”; „határozottan nem értek egyet”. A vizsgált megállapításokat e fokozaton belül helyeztem el, s a skálaértékeket Likert öt-egy értékekkel számítottam ki.

A hasonló beállítódások vizsgálatára a szociálpszichológia alkalmaz különféle skálákat. Azoknak közös jegye, hogy mindegyikkel az egyén értékeléssel átszőtt érzelmeihez kívánnak hozzáférni, amelyet az attitűd értelmi (kognitív) összetevőin keresztül tettek. Ezek a skálák nehezen transzponálhatók más vizsgálati mintára, de a mérés elvei általános érvényűek. Először tájékozódni szerettem volna, hogy a tanulók milyen véleményt nyilvánítanak arra vonatkozólag, hogy szerintük az *osztályközösségnek milyennek kell lenni.*

A véleménynyilvánításra egy adott szituáció alapján került sor: egy kirándulás alkalmával – amelyet a brigád tagjaival közösen tettünk – az osztály fiútanulóinak a viselkedése a játék kezdetén nem volt megfelelő. Nehezen egyeztek meg, vitatkoztak. Később a játékba a lányok is bekapcsolódtak. Így az egész osztály együtt volt a játékban. Mindjárt megoldódott a szervezési probléma, és egy jó játék vette kezdetét.

Ezt követően történt a felmérés. Tanulóimnak a közösségre vonatkozó tizenöt (item) értékelő megállapítást kellett minősíteni, az öt fokozat segítségével. Éspedig azt, hogy egyes ítéletekkel milyen mértékben értenek egyet. A skála tartalmaz öt pozitív, öt negatív megállapítást, és emellett öt olyan itemet is, amely formailag pozitívan értékel a közösséget, valójában azonban túlzott kijelentések. Ezeket az ún. „túlzó” itemeket nagyon jónak találtam, egyetértve Hunyadyné elképzelésével, amely szerint ezeknek az itemeknek kettős funkciót tulajdonít a skálában. Egyik, hogy bizonyos kontrollt ad a válaszadás megfontoltságát illetően (tudniillik, hogy a gyermekek a pozitív itemeket

tudatosan fogadják-e el), másik, hogy a tanulóknak a közösséghez való kritikus viszonyulásáról, vagy esetlegesen annak hiányáról. A tanulók nyilatkozataiból megmutatkozott, hogy ők hol helyezkednek el a szocialista pedagógia követelményrendszerében.

Az ítemek összeállításánál arra törekedtem, hogy azok sokoldalúan értékeljék a közösséget.

Az ítemek a következők:

Pozitív ítemek:

1. Csak közösségben érzem jól magam.
2. Az osztályban a napi politikai eseményekről is kell beszélni.
3. Helyes, hogy a rajtítkár egyszerű őrsi tag is.
4. A többség döntését el kell fogadni.
5. Csak három barátom lehet az osztályban.

(Az 5. megállapítás az egyetlen, „igaz” barát megtalálását vetíti előre.)

Negatív ítemek:

1. Szabadidőmben azt csinállok, amit akarok, senkinek semmi köze hozzá.
2. Teljesen mindegy, hogy ki a rajtítkár.
3. Az a jó közösségi gyerek, aki jól tanul.
4. Természetes, hogy a fiúk és a lányok mindig veszekszenek.
5. Mindenki a saját dolgával törődjön.

Túlzó ítemek:

1. Mindig, mindent, minden gyereknek csinálni kell.
2. Nincs titkom egyik osztálytársam előtt sem, mindegyiknek elmondok mindent.
3. A rajtítkár mindenben parancsol a raj tagjainak.
4. Minden áron el kell érni, hogy a mi osztályunk legyen az első, pl. a társadalmi munkában.
5. Minden pajtást egyformán kell becsülni az osztályban.

A tanulók attitűdmérésére öt fokozatot állapítottam meg (az eredeti Likert-skálához hasonlóan), s ezzel mértem fel, hogy az ítéletekkel milyen mértékben értettek egyet a tanulók.

Az értékelő skála a következő volt:

- 5 pont: teljesen egyetértek
- 4 pont: nagyjából egyetértek
- 3 pont: nem tudom
- 2 pont: nem mindenben értek egyet
- 1 pont: egyáltalán nem értek egyet

Tehát minél magasabb a pontérték, annál kedvezőbbek az ítéletek. Ezt úgy is felfoghatjuk, hogy annál határozottabban fogadták el a tanulók a közösséget pozitívan értékelő megállapításokat, vagy hátrították el a negatív ítemeket.

A vizsgálat során arra kívántam választ kapni, hogy a négyéves nevelőmunkám után milyen az osztály közösséghez való beállítódása.

Véleményem szerint a közösséghez való viszonyulás növekedése feltételezhető már az általános iskola 8. osztályában. Ez szignifikánsan is kimutatható. Tehát a pozitív hozzáállás tendenciája a 14 éves korú tanulóknál lehetséges.

A vizsgálat eredménye
Pozitív értékelő itemek:

Kérdés	5 pont		4 pont		3 pont		2 pont		1 pont		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1.	23	79	6	21	—	—	—	—	—	—	29	4,79
2.	24	82	5	18	—	—	—	—	—	—	29	4,82
3.	29	100	—	—	—	—	—	—	—	—	29	5,00
4.	18	62	4	14	5	17	2	7	—	—	29	4,3
5.	6	21	12	41	6	21	2	2	7	3	29	3,5

Összesen:

29 4,48

Az itemek elosztását érdemes megfigyelni. A legmagasabb pontértéket a 3. item kapta. (Helyes, hogy a rajtítkár egyszerű örsi tag is.) Az osztályban a rajtítkárnak van tekintélye, de ugyanakkor az egyik örsben egyszerű tag.

A negyedik itemre adott válaszok igen széles skálájúak. Legmagasabb pontértéket, 62⁹/o-ot ért el, de van 2 pontértékű (7⁹/o) válaszadás is. A táblázat azt mutatja, hogy ebben a kérdésben nem egységes az osztály állásfoglalása, vannak, akik ezzel az itemmel nem teljesen értenek egyet. Az 5. itemre adott válaszok is többfélék. Legmagasabb ⁹/o-ot ad a „nagyjából egyetértek” arra a megállapításra, hogy csak három barátom lehet az osztályban. Vannak, akik még bizonytalanok, sőt akad olyan is, aki egyáltalán nem ért ezzel egyet. Látjuk, hogy itt már mutatkozik a serdülőkorra jellemző egyetlen, igaz barát megtalálásának igénye.

Negatív értékelésű itemek:

Kérdés	5 pont		4 pont		3 pont		2 pont		1 pont		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
1.	—	—	—	—	—	—	9	32	0	68	29	1,3
2.	—	—	—	—	—	—	—	—	29	100	29	1,0
3.	—	—	—	—	1	4	2	7	26	89	29	1,1
4.	—	—	—	—	6	21	3	10	20	68	29	1,5
5.	—	—	—	—	2	7	6	21	21	72	29	1,3

Összesen:

29 1,24

Az itemekre adott válaszok pozitívnak mondhatók, habár az itemek negatív színezetűek. Amint látjuk, az osztály többsége (20 tanuló) nem ért egyet azzal, hogy a szabadidőben azt csinál, amit akar, és ahhoz senkinek semmi köze. A választás is azt mutatja, hogy a tanulók a szabadidőben is igénylik a velük való foglalkozást.

Ennél az osztálynál ez az igény még fokozottabban jelentkezik, mert a szabadidőben elég szervezeten és sokat voltak együtt. Sok esetben részt vett a szabadidőnk helyes felhasználásában a patronáló brigád is. A 2. itemre adott válasz is igen pozitívnak értékelhető. A tanulók mindegyike kivétel nélkül elutasító választ adott, illetve nem értett egyet azzal, hogy teljesen mindegy lenne számukra, hogy ki a rajtítkár. Szeretném megemlíteni, hogy tanulóim ugyanazon tanulót választották rajtítkárnak négy éven keresztül, annak ellenére, hogy a 7. osztályban megpróbáltam ezen változtatni, de próbálkozásom sikertelen maradt. A 3. itemre adott válaszok is megfelelnek az osztály neveltségi szintjének. Ezt a megállapítást minden tanuló (egy kivétellel) elutasítja. Az egy tanuló is „nem tudom” válasszal felelt. A 4. és 5. itemek megállapításai szintén helyesek. Általában pozitívok. A 8. osztályban határozottan elutasítják a tanulók a negatív megállapításokat.

Túlzó értékelésű itemek:

Kérdés	5 pont		4 pont		3 pont		2 pont		1 pont		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	átlag:
1.	—	—	2	7	7	24	2	7	18	62	29	1,7
2.	—	—	—	—	—	—	1	4	28	96	29	1,0
3.	—	—	4	14	—	—	15	52	10	34	29	1,9
4.	—	—	—	—	5	17	11	38	13	45	29	1,7
5.	3	10	6	21	2	7	8	28	10	34	29	2,4

Összesen:

29 1,74

Az 1. itemnél legtöbben elutasítják a megállapítást. A 2. itemnél is határozott az elutasítás, amely a 8. osztályos tanulókra jellemző. A 3. itemnél 4 tanuló ért egyet (14%), 15 tanuló (52%) nem ért mindenben egyet, és 10 tanuló (34%) egyáltalán nem ért egyet ezzel a megállapítással. A 8.a osztályban a nevelés terén eljutottam oda, hogy a közösség dönt minden kérdésben, és nem egy ember – ebben az esetben a rajtítkár – parancsol. A 4. itemnél a válaszadások megfelelőek. Ot tanuló bizonytalan válaszadással, 11 tanuló nem mindenben ért egyet, és 13 tanuló egyáltalán nem ért egyet azzal a megállapítással, hogy mindenáron el kell érni, hogy osztályunk első legyen. Az 5. itemnél a válaszadások igen megoszlának, és döntően az elutasító válaszok dominálnak. Véleményem szerint ez megfelel a tanulók életkori sajátosságainak.

A vizsgálat azt mutatja, hogy az itemek eloszlásánál a legmagasabb pontérték a pozitív itemeknél van. A negatív itemeknél a két legalacsonyabb pontérték szerepel, ami azt mutatja, és egyben bizonyítja, hogy a közösséghez való viszonyulás számszerűen is kimutatható a 8.a osztályban.

Az itemek legmagasabb pontértékei szerinti összesítés:

Kérdések	Pozitív itemek			Negatív itemek			Túlzó itemek		
	5 p.	4 p.	%	2 p.	1 p.	%	2 p.	p.	%
1.	23	6	81	9	20	100	2	18	69
2.	24	5	100	0	29	100	1	28	100
3.	29	0	100	2	26	96	15	10	86
4.	18	4	76	3	20	78	11	13	83
5.	6	12	63	6	21	93	8	10	62

Az elemzések után megállapítható volt a tanulóknak a közösséghez való viszonyulása. Egyetértve Hunyadyné megállapításával, mely szerint a vizsgálat fő jellegzetesége, hogy elmélyült a negatív és túlzó itemek értékelésselvetésének tendenciája. Az 5., a 6., és a 7. osztályokban nem tartottam szükségesnek a felmérést. Mivel a 10–12 éves tanulóknál az elfogadásra irányultság a közösséghez való viszonyulásokra is érvényes, ezért nem is nehéz ezekkel a korosztályú tanulókkal a közösségi keretet elfogadtatni. Vigyázni kell azonban, mint ahogy Hunyadyné is írja, „... Ha ez megmarad a diffúz, átgondolatlan, érzelmileg sem túlságosan stabil ráhangoltság szintjén, akkor ugyanezek a gyerekek ugyanilyen könnyen magukévá teszik az olyanfajta szemléletet, amely csak formailag közösségi, de tartalmilag megalapozatlan vagy éppen ellentétes azzal. Az ilyen közösségi viszonyulás azután nehezen állja ki a pubertáskor fejlettebb intellektusú, önálló és kritikusabb véleményalkotását, esetenként a negatív tartalmú környezeti hatások próbáját.”⁶

Ezért ezt a vizsgálatot csak a 8. osztályban végeztem el, mintegy négy év nevelési eredményének igazolására.

Megállapítható volt, hogy a 8. osztályos tanulók közösségbeállítódását a kidolgozott attitűdskála segítségével kimutathatóvá lehet tenni. Felvetésem igazolva látszik (ha egy kis csoporton belül is), hogy a tanulók pozitív értékelésű itemeinél 4,48-at értek el. Ami azt jelenti, hogy 0,52 hiányzik csak a teljes értékből. A számok tükrében azt látjuk, hogy igaz az a feltevés, mely szerint a 14 éves tanulók jobban elfogadják a pozitív itemeket, és több negatív megállapítást utasítanak vissza.

Közösséghez való beállítódásuk fejlődő, amelyet azonban nagymértékben befolyásol többek között a jól kialakított közösségi struktúra.

IRODALOM

- [1] Bábosik István–M. Nádasi Mária: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata a természetes pedagógiai szituációban. Magyar Pedagógia 1971/1–2.
- [2] Duro Lajos: A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése Magyar Pszichológiai Szemle 1972/2.
- [3] Erlebach–Ihlefeld–Zbehner: Psychologie für Lehrer und Erzieher. Verlag. Volk und Wissen. Berlin, 1971.
- [4] Hajtman Béla: Bevezetés a matematikai statisztikába. (Pedagógusok számára) Akadémiai K. Bp. 1968.
- [5] Horst Wenge: Probleme der Einstellungserziehung im Unterricht in didaktischer Sicht. – A beállítódás időszzerű kérdései. Acta Pedagogica Debrecina sorozat 58. sz. Debrecen 1973.
- [6] Hunyady Györgyné: A közösségi helyzet és a kollektívizmus összefüggéseinek kísérleti vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1972/10. 855–879. p.
- [7] Hunyady Györgyné: A világközösség szerkezete és a közösségi beállítódás összefüggése. Bp. 1979. (Kandidátusi értekezés)
- [8] Kelemen László: Pedagógiai Pszichológia, Tk. Bp. 1981.
- [9] Kósáné Ormai Vera–Porkolábné Balogh Katalin–Ritoók Pálné: Neveléslélektani vizsgálatok. Tk. Bp. 1984.
- [10] Mérei Ferenc: A közösségek rejtett hálózata. Közgazd. és Jogi Könyvkiadó. Bp. 1971.
- [11] Pataki–Hunyadi: Csoportkohézió. Akadémiai Kiadó, Bp. 1972.
- [12] Rubinstein Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai I–II. Akadémiai Kiadó, Bp. 1961.
- [13] Topel, R.: Zur Methodik der Messung sozialer Einstellungen und Werthaltungen. (A szociális beállítódás és értékítélet mérési módszerei) Az NDK Pszichológiai Társaság II. Kongresszusának beszámolója. Berlin, 1969.
- [14] Vorwerg M.: A közösség szociálpszichológiai vizsgálata. Tk. Bp. 1973.

A szülők pedagógiai kultúrája a bukott tanulók esetében

Az információszerzés módja

Somogy megyében kutatások folynak a tankötelezettségi törvény végrehajtásáról. A nagyobb kutatás egy résztémájával foglalkozunk, azt vizsgáljuk, hogy a bukás ténye milyen okokra vezethető vissza.

A kutatásvezetés tizenegy iskolát vont be a vizsgálatba. Ezekben az általános iskolákban tanulmányi kudarcot vallott gyerekek tartoznak a mintába, tőlük gyűjtöttünk információkat.

Az adatszerzés célja:

- Elemzésünk mutassa ki, hogy a szülők milyen jövőt képzelnek el gyengén tanuló gyermekeik számára;

- a vizsgálat tárja fel a szülői ház pedagógiai kultúráját, a tanulás segítésének nehézségeit;

- vegye figyelembe, hogy az iskola mely feladatok elvégzését vállalja magára.

Feltevéseink:

- A bukás negatív módon befolyásolja a 6-11 éves korú diákok szüleinek jövőt előkészítő terveit. A bukott tanuló elveszti önbizalmát, nehezen tudja felszámolni hátrányát, így a szülők – ha van is bennük törekvés és vágy – nem mernek gondolni gyermekeik továbbtanulására.

A bukott tanuló szüleinek pedagógiai gyakorlatát a következtetlen és az elhanyagoló nevelés jellemzi. A bukás konfliktushelyzet, ezért sok a súrlódás a tanulást irányító pedagógusok és a szülők között.

Az adatgyűjtéshez a kérdőíves módszert használtuk. A napközis nevelőktől, osztályfőnököktől, az elégtelen osztályzatú tanulók szüleitől kértünk információkat. Kontrollmódszerként igénybe vettük az explorációt és a megfigyelést is. Az igazgatóktól írásos tájékoztatót kaptunk az iskolák által végrehajtott feladatokról.

Eszrevételeink, megállapításaink érvényességi köre Somogy megyére terjed ki.

A szülők bukott gyermekükről kialakított jövőképe.

Kimutatásunk a szülők gyermekük jövőendő pályájára vonatkozó elképzeléseit tartalmazza.

Osztály A választott foglalkozás	1-4. osztály n/o	5. osztály n/o
Értelmiségi	—	—
Szellemi foglalkozás	—	—
Szakt munkás	39	35
Betanított munkás	3	—
Mezőgazd, fizikai dolgozó	—	—
Segéd munkás	3	12
Háztartásbeli	—	—
Nincs elképzelése	55	53

Az alsó tagozatba és az 5. osztályba járó gyermekek szülei a bukás tényét olyan súlyosnak látják, hogy értelmiségi és szellemi pályára nem is mernek gondolni, amikor gyermekeik jövőjét tervezik. A legnagyobb vágy, hogy szakmunkás legyen a gyerekből. Az 1–4. osztályos gyerekek szüleinek jóval több mint egyharmad része képzelel el, hogy gyermekéből szakmunkás lesz. Az 5.-esek szülei már néhány százalékkal kevesebben tudják elképzelni, hogy gyermekük szakmát tanuljon. A bukás ténye a 6–11 éves korban megbélyegezi az iskolák növendékeit. Az elmaradás pillanatnyilag korrigálható ügy, hogy vagy a minimális ismereteket elsajátíttatják a tanulóval, vagy ismételtetik az osztályt. A tanulási problémák és a kudarcok fokozatosan sűrűsödnek a felsőbb osztályok felé haladva, s egyre reménytelenebb lesz a gyerek jövője.

A társadalmi mobilitás alapproblémájára utal az a tény, hogy a szülők egy kisebb százaléka úgy látja, hogy betanított munkás lehet csak gyengén tanuló gyermeke. Még inkább a kilátástalanságot jelzi, hogy az 5. osztályosok családjainak 12%-a a segédmunkásjövőt képzelel el utódjai számára. Az alsó tagozatban és az 5. osztályban tanuló növendékek szüleinek több mint a fele egyáltalán nem rendelkezik elképzeléssel gyermeke jövőjéről. Ennek oka, hogy a nehéz (bukott) helyzetben nem gondolnak a jövőre, s nem merik önmaguknak és másoknak megfogalmazni, milyen pályára tartják alkalmasnak vagy alkalmatlannak gyermekeiket.

A szülők pedagógiai kultúrája

Az osztályfőnökök szerint elmaradott, konzervatív nevelésben részesítik a gyereket az 1–4. osztály 9%-ában, az 5. osztály 20%-ában. Az elmaradottság annyit jelent, hogy a szülők napirendet készítenek ugyan a gyerekeknek, a tankönyv mellé ültetik, de nincs egy jó szavuk hozzájuk. A tekintélyelv alapján irányítják és ellenőrzik a tanulmányi munkát. Az osztályfőnökök úgy vélik, hogy az alsó tagozatban a szülők 14%-a – tanulási probléma esetében – segít a gyerekeknek a feladatok megoldásában, 5. osztályban viszont ez csak 4%-ban következik be. Az utóbbi alacsony százalékarány okát abban látják, hogy a problémát tartalmazó feladatokat a felső tagozatban a szülők sem tudják megoldani. A gyerekekkel való foglalkozást az idősebb testvér végzi el 1–4. osztályban 11%-ban, az 5. osztályban 12%-ban. A tanulás terén nyújtott ilyen irányú segítség hasznos, de a nagyobb testvér sok esetben uralkodik a kisebb fölött, durva és türelmetlen vele szemben.

A napközi otthonok nevelőitől kapott információk a szülők gyermekükkel való foglalkozásának néhány paraméterét, valamint a napközi otthon és a szülői ház kapcsolatát tárja fel:

Osztály	A tevékenység 1–4. osztály	5. osztály
A foglalkozás és a kapcsolat minősége	jellege	%
A gyermekkel való foglalkozás megfelelő (hatékony)	A család segítségének minősége	11
Túl szigorú	—	7
Kényszerítő	—	7
Elhanyagoló	33	20
Következtelen	39	53
A gyerek veszélyeztetett helyzetben van	A család és az (iskola) napközi otthon kapcsolata	17
A kapcsolat jó	17	33
Az együttműködés kielégítő	28	20
A kontaktus rossz	33	20
Nevelőotthon, nevelőszülők	22	27

Táblázatunkból kitűnik, hogy a túl szigorú bánásmód nem jellemzi a bukott tanulók szüleit. Sem az apa, sem az anya nem használják a durva kényszerítő eszközöket. Ritkán kerül alkalmazásra a felszólítás, parancs, büntetés, még akkor sem veszik igénybe ezeket a módszereket, ha szükséges lenne alkalmazásuk. A megfelelő, a hatékony szülői törődés az 1–4. osztályban alig haladja meg a 10%-ot, az 5. osztályban pedig el sem éri a tanulók egytizedét. Megfelelően az a szülő neveli bukott gyereket, aki az iskolával szorosan együttműködve, humanusan és célszerűen szervezi meg

az otthoni foglalkozásokat. A gyerekekkel megbeszéli a javítás lehetőségeit, követel, de sohasem ragadtatja szélsőségekre magát. A pedagógussal együtt észrevesz minden javulást, s aktivitásra készíti gyermekét.

A tanulókkal való foglalkozás elhanyagolása az alsó tagozatos szülők pontosan egyharmadát, az 5-eseknek egyötödét jellemzi. Az apa és az anya akkor hagyja magára gyermekét, amikor a legtöbb segítségre szorulna. Közömbös a szülők számára gyermekük tanulmányi kudarca, szorongása, féltelme, szégyene. Legtöbbször a túlzott elfoglaltság, a neveléshez való hozzáértés hiánya, a tanulás lebecsülése távolítja el a családtagokat egymástól.

A következtetlen bánásmód a vizsgált alsó és felső tagozatos osztályok tanulóit egyaránt érinti. Különösen 5. osztályban szembetűnő ez, hiszen az egyik alkalommal követelő, másik esetben „ráhagyó” – csapongó és nem kiegyensúlyozott – nevelést a gyerekek több mint fele kénytelen elviselni. Az idegileg igénybe vett diákok állandó bizonytalanságban élnek, a következtelenség miatt pszichés állapotuk labilis, tanulmányi eredményeik nem javulnak.

A szülők felelőtlenségéből, erkölcsi okokból, a rossz szociális helyzetből, betegségből következően magas a bukott, veszélyeztetett gyerekek száma és százalékaránya. Igaz, hogy mintánkban olyan iskolák szerepelnek, amelyekben a veszélyeztettség exponáltan jelentkezik. Ha nevelőotthonba kerülnek ezek a gyerekek, fejlődésük, érzelmi életük kiegyensúlyozatlan marad, melyet a tanulási problémák is nehezítenek. A kimutatás is érzékelteti, hogy sok közöttük a bukott tanuló. A hipotézisünk teljesen bevált, a bukott gyermekek és a szülők kapcsolatában elsősorban az elhanyagoló és következtetlen nevelés érvényesül.

Az együttműködés – a napközi otthonban dolgozó nevelők véleménye szerint – az alsó tagozatban alacsonyabb arányú, mint az 5. osztályban. Ennek okát a pedagógusok és a szülők abban látják, hogy a tanítók többen törődnek bukott tanítványaikkal, mint a tanárok, „rájuk lehet bízni a gyereket...”, s át lehet ruházni a felelősséget. A felső tagozatba járó gyerekek szülei rákényszerülnek a gyakoribb kapcsolattartásra, a tanárokkal való többszöri konzultálásra. Az 1–4. osztály egyharmad, az 5. osztály egyötöd részében rossz a két nevelési tényező közötti kapcsolat. Ez azt jelenti, hogy a hipotézisekben jelzett összeütközés, vita nagyon gyakori, de az érdeklődés hiánya, a közömbösség is kapcsolathiányhoz vezet. A szülők a bukásért, a tanulási kudarcokért a napközi otthonra és az iskolára hárítják a felelősséget. Ennek néha agresszíven, sértő módon adnak hangot. Az analábia, a kirívóan műveletlen szülők kerülnek a nevelőkkel való találkozást, Vannak olyan családok, ahol az apa és az anya tudomásul veszi a tanulmányi következményeket, de teljesen passzívak maradnak, a tanácsokat nem fogadják el, s főleg semmit sem tesznek gyerekek bukásának felszámolása érdekében.

Az iskolák által végrehajtott feladatok

Minden iskola tantestülete a tankötelezettségi törvény végrehajtásának helyzetét, a hiányosságok megszüntetésére vonatkozó határozatok teljesítését több alkalommal is elemezte. Az iskolai munkatérvekben – a középtávú pedagógiai és az éves feladattervekben – minden iskolában szerepelnek olyan tennivalók, melyek az iskola és a család kapcsolatrendszerében kívánja szolgálni a tankötelezettségi törvény teljesítését, a bukások visszaszorítását. Az iskolák pedagógusai a következő lényegesebb feladatokat hajtották végre, s valósítják meg a család eredményesebb pedagógiai tevékenysége érdekében:

- A gyerekek elhelyezése az óvodában, a cigánygyerekek ingyenes nevelésének (clátásának) biztosítása.

- Kezdeményezik a rászoruló tanulók számára a rendszeres szociális segélyt.

- Lehetővé teszik az ingerszegény környezetből érkező növendékek napközi otthoni vagy diákotthoni elhelyezését. A térítési díjat – ha szükséges – segély formájában biztosítják. A napközi otthoni elhelyezést akkor is szorgalmazzák, ha a szülők nem igénylik. Egyes esetekben – a gyámhatóság segítségével – kötelezik a szülőket, hogy gyermekeket a napközi otthonba írassák be.

- A szülők gyengén tanuló gyermekük segítségének módját családlátogatáson és fogadóórán beszélnek meg a pedagógusokkal. Tantárgyakra, anyagrészekre, tanulási tech-

nikákra vonatkozó tanácsadást végeznek, s gondot fordítanak a gyerekekkel való egyéni bánásmódra is.

- A bukott tanulók folyamatos tanulása és felzárkóztatása érdekében az osztályfőnökök, a napközis nevelők, a nevelőintézeti pedagógusok szoros együttműködést alakítanak ki a családi házzal. Fokozott figyelemmel kísérik a veszélyeztetett környezetben élő hátrányos helyzetű tanulókat, a cigánycsaládok és a fizikai dolgozó szülők gyermekeit.

- Növelik a megelőző családlátogatások számát. A megoldás érdekében gyakrabbakká válnak a napközis és a diákotthoni nevelővel, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel - szükség esetén a tanácsai gyámügyi előadóval és a rendőrség megbízottjával történő - közös családlátogatások.

- Hiányzás esetén azonnali családlátogatást végeznek a nevelők, s a szükséges pedagógiai intézkedéseket megteszik.

- A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök az osztályfőnökökkel félevenként felülvizsgálják a bukott tanulók érdekében végzett munkát, és az érdekelt szülők bevonásával megbeszélik a következő időszak teendőit. Előtérbe állítják a szülői felelősség kérdését. Súlyos esetekben a szülők munkahelyi vezetőinek segítségét kérik (anyagi, erkölcsi támogatás).

MIKES ZDENKŐNÉ DR.
Budapest

A szakkör szerepe a pályaorientációban

Dolgozatomban a szakkör pályaorientációs szerepéről, annak nevelési szempontból fontos néhány összefüggéséről szólok. Megállapításaimat jó eredményeket elérő, sok lelkes, velem együttműködő budapesti és vidéki tanár, néhány tanítványom és saját kutatási tapasztalataim alapján fogalmazom meg. Bevezetésként a pályaválasztásra és a munkára nevelés összefüggéseiről és jelentőségéről szólok.

A pályaválasztás minden gyermek életének fontos állomása, jelentősen befolyásolja az egyén életútját, s egyben hat a közösségre is, amelyben majd dolgozni fog. A jól választott pályán könnyebb a szakmai beilleszkedés, eredményesebb a munka, elégedettebb az ember. Ezért olyan fontos a pályaválasztás pedagógiai előkészítése, amelynek eredményeként a gyermeknek úgy kell eljutnia a döntésig, hogy egyéni törekvései, önmegvalósítási igénye egybeessen a társadalom szükségleteivel.

A pedagógiai munka természetéből, lényegéből adódik, hogy csak úgy vezethet eredményhez, ha nem a véletlenre épít, hanem ismerve a célt, a feladatot, a lehetőségeket, megfelelő módszerekkel biztosítja a nevelés tervszerűségét, folyamatosságát. Ez vonatkozik a munkára és pályára nevelésre, a pályaválasztást előkészítő tevékenységre is.

A pályaválasztás nem egyszeri döntési aktus, hanem a személyiség fejlődésével együtt alakuló folyamat.

Ebből következik, hogy a pályaválasztást előkészítő pedagógiai munkát a személyiség megismerésével, fejlődésével és fejlesztésével hozzuk összefüggésbe. Mindezek mellett feladatunk a sokféle pálya, szakma, azaz pályakörök megismertetése, s egy-egy pályáról az ismeretek kiszélesítése, elmélyítése, a gyakorlati kipróbálás, a munka lehetőségének megteremtése, eközben a tanulók önismeretének fejlesztése. Fontos az elképzelések, a pályakívánság és a valóság, a reális csélyek szembesítése. A valóság ez esetben a tanulók személyiségének jellemzőit, felkészültségét éppúgy jelenti, mint a továbbtanulási feltételeket, s a népgazdasági szükségletet.

A pályaválasztás tudatos, tervszerű előkészítésének legfontosabb színtere nálunk az általános iskola. Itt az oktató-nevelő munkában kiemelt szerepet kell kapnia a pályaválasztás, illetve a középfokú iskolatípust választó döntés előkészítésének. Ez annál is inkább fontos és nehéz feladat, mert 14 éves korban túl korai a felelős döntés, melyet igyekezni kell könnyíteni.

A pályaválasztást alapozó tanórai munkát kiegészítik a tanórán kívüli és iskolán kívüli sokrétű tevékenységi formák. Ezek közül részletesebben a szakkörök szerepéről szólok, amelyek többsége nálunk az iskolában működik, de szép számmal találhatók az üzemekben, az úttörő- és művelődési házakban is.

Úgy látjuk, hogy napjainkban az iskolai oktató- és nevelőmunkában a korábbiaknál jobban össze kell kapcsolni a munkára nevelés és a pályaválasztás előkészítésének feladatait.

Erre figyelmeztetnek a gazdasági élet alakulásának és a társadalmi fejlődésnek az összefüggései, a megváltozott magán- és közösségi élet gyakorlata, az értékek minőségének különféle – olykor hibás – megítélési szempontjai. A munkára nevelés különös jelentőséget kell kapjon a szocialista társadalom építésében. Fogalma, illetve tartalma nem szűkíthető le a hagyományos szoktatásra épülő mindennapos tevékenységi területekre. Bár a gyakorlatban ez még sok esetben előfordul.

Szükséges, hogy a gyerekek képesek legyenek az önkiszolgálásra, a saját személyük és környezetük körüli úgynevezett rend megteremtésére, megóvására. De ezen az elemi követelményen túl el kell érni, hogy a gyerekek tudjanak és akarjanak erőfeszítéseket tenni az értelmes tanulás, az ismeretszerzés, az ismeretek alkalmazásának érdekében is. Törődjenek saját fejlődésükkel, tudatosan alakítsák magukat és a körülöttük lévő emberi és természeti környezetet.

A pályaválasztás előkészítésénél figyelembe kell vennünk, hogy a munkára nevelés követelményei, eszközközlendzere, és ami igen jelentős, a társadalmi háttér is változóban van. Ennek megfelelően változnok kell a nevelési feltételeknek és a módszereknek is. A munkára nevelést a különböző munkafolyamatok tartalmi változásai, a tudomány és a technika fejlődése kell, hogy a mindennapi iskolai feladatok ellátásában módosítsák, s kedvezően befolyásolják.

A gyakorlatban tapasztalható, hogy ez a kérdés nem mindig ilyen egyszerű. A fejlődés olyan társadalmi ellentmondásokkal is terhes, amelyek sokszor gátjaivá válhatnak a munkaintenzitás és a munkavégzés minőségi eredményességének, s általában az értelmes munka iránti vonzódásnak.

A munkára nevelésben és a pályaválasztási döntés megalapozásában, az orientálásban, valamint a pályára készülésben, s majd a pályaaazonosulásban, döntő szerepe van annak, hogy milyen indítást ad a család az otthon légkörével; a társadalomról, a munkáról alkotott véleményével; főként saját példájával, munkamoráljával, emberi minőségével, a társadalmi munkamegosztásban való részvételével, valóságos teljesítményével. A pedagógiai munkában a szülőkkel történő együttműködés számos jeléből ér-

zélkelhető az elmélet és a gyakorlat egymáshoz való viszonya, egységük vagy ellentmondásuk. A szülői házban tapasztaltak egyaránt lehetnek előbbrevívói és komoly akadályai is a körültekintő, reális alapokra épülő, munkára nevelő és pályaválasztást előkészítő tanári tevékenységnek.

Ezért is szükséges és lehetséges is a szülőket meggyőzni arról, hogy az ő konkrét megnyilvánulásaiknak meghatározó szerepük van gyermekük magatartásának, szemléletének alakulásában.

Tény, hogy a gyerekek egy része az otthoni kedvezőbb életkörülmények következtében nem érzi eléggé a munka nélkülözhetetlen voltát, az élet és a munka, a munka és a művelődés összefüggését. Ezért is fontos keresnünk és megtalálnunk azokat az utakat, tevékenységi formákat, amelyek leginkább beláttatják és elfogadtatják a gyerekekkel az értelmes munkavégzés szükségességét. Ehhez megfelelő terepet kell biztosítanunk, ahol sikerek és kudarcok is érik a tanulókat. A munkára nevelés a felnőtt életre a pályára készülés folyamatában kell, hogy a gyerekek találkozzanak akadályokkal, nehézségekkel, amelyeket akarjanak áttörni, leküzdeni, megváltoztatni.

A pályára készüléskor is tudniuk kell, hogy nem mindig sikerül első nekifutásra a választott iskolába, illetve pályára kerülni. Képessé kell tennünk őket többszöri próbálkozásra, másrészt arra is, hogy pályakörök ismeretében tudjanak többféle munkaterületre orientálódni.

A felnőtt életre való felkészítésnél, bármilyen is legyen az a szakterület, ami iránt a gyerekek érdeklődnek, az alkotásra orientáltság, az új iránti fogékonyság jellemző kell legyen. Az iskolában a tanórákon és a tanórán kívüli tevékenységben az önállóságra nevelés mellett a gyerekekben ki kell alakítanunk a társadalomban való harmonikus szocialista együttélés, az együttműködni akarás készségét, ugyanakkor a munkában való egymásra utaltság érzését is.

Ennek kialakulása csak hosszú folyamat eredménye lehet, s nem történhet az elméleti tudás és a gyakorlati tevékenység összekapcsolása nélkül.

E folyamat elkezdődik az óvodában, s fejlettebb fokon folytatódik az iskolában. A megalapozott és a reális alapokon nyugvó pályaválasztási döntés előkészítése nem pillanatnyi elhatározás következménye, hanem tudatos iskolai előkészítés alapján a gyerekek személyiségének fejlesztésével, fejlődésével együtt alakuló, választási, döntési és egyben felkészülési – részben már – alkalmazkodási folyamat, ami szoros összefüggésben van a munkára neveléssel.

Tehát a fejlődési folyamat egymásba kapcsolódó szakaszokból áll, megismerés, azaz ismeretek szerzése, választás, döntés, alkalmazkodás, fejlesztés, továbblépés. Ezért is fontos a pályaorientációnál figyelni a pálya és a hivatás együvé tartozásának kialakítására. Köztudott tény, hogy az egyének, a gyerekek nem közvetlenül kapcsolódnak a társadalom egészéhez, hanem kisebb társadalmi csoportokon – jó esetben közösségeken – keresztül.

Hogy ezeknek a közösségeknek milyen hatásuk van egymásra – adott esetben a szakköröknek, amelyekről majd a későbbiekben szó lesz – sok feltételtől függ. Többek között fontos, hogy mennyire tudjuk nyitottá tenni a közösséget a társadalom felé, s hogy egy-egy gyerek mennyire kapcsolódik kis közösségéhez.

Ezért rendkívül fontos a pályára való felkészítésben, az érdeklődés, az alkalmazkodási és az alkotó készség fejlődésében.

Az általános iskolában ellátunk pályaorientációs feladatot, amelyhez fontos alapot kell adnia a munka világára történő szocializációs folyamat megszervezésének.

Wilbert E. Moore amerikai szociálpszichológus erről a következőket írja: „A munkának a modern társadalomban elfoglalt ellentmondásos helyzete alapján azt várhatjuk, hogy a foglalkozásokra való felkészítés folyamán felhasználják mind a kondicionálást (a nyers valósághoz való alkalmazkodás kikényszerítését), mind az elkötelezést (a kellemes kötelességek szenvedélyes elfogadását). Csaknem mindig számíthatunk arra, hogy a felkészítés során ezt a két eszközt – egymáshoz képest változó arányban – együttesen alkalmazzák”. Pedagógiai szociálpszichológia, Gondolat Kiadó, 1976. Válogatta és szerkesztette: Pataki Ferenc. Wilbert E. Moore: A foglalkozási szocializáció 234. l.

Figyelemre méltó megállapítás ez akkor is, ha konkrét foglalkozásra az általános iskolában nem készítünk fel, csupán iskolatípust, szakirányt választatunk a 14 éves gyerekekkel. Foglalkozáscsoportokra, pályacsoportokra némileg orientálunk, s ahhoz, vagyis a későbbi szakmatanuláshoz az alkalmazkodást és az elkötelezettséget nekünk is előre kell vetítenünk. Az alkalmazkodással kapcsolatban érdemes megemlíteni Wilbert E. Moore véleményét, aki így ír:

„A szocializációba beleértjük a kognitív tanulást és – legalább minimális értelem-ben – megfelelő normák interiorizációját”.

Felhívja a figyelmet a foglalkozási viselkedésre, az általános irányt szabó normákra, amelyek a munka világában mindenütt jelen vannak. Hangsúlyozza ezek időben való elcsúsztatásának szükségességét a mindennapi fegyelmezett munka érdekében.

Úgy érzem, különös jelentősége van ennek a munkára nevelés és a pályaválasztás összefüggésében. A felnőtt életre történő felkészítésben hasznos, ha a gyerekekkel érzékelteni tudjuk a többféle élethelyzet, munkahelyzet követelményeit, követelményrendszerét. A tanórán kívüli munkában a jól megszervezett és jól irányított szakkör mindehhez (teret) kiváló lehetőséget nyújthat.

A szakkörök szervezésének célja – többek között –, hogy a gyerekeket ösztönözze a szabadidő tervszerű és hasznos eltöltésére, befolyásolja érdeklődésüket, felismertetve velük a társadalom igényét, szükségletét saját képzésük és önnevelésük iránt.

A szakkör meg tudja mutatni azokat a lehetőségeket, amelyek megvalósítására pályára készülésük során törekedhetnek. Alkalmat ad új ismeretek önálló megszerzésére, alkalmazására és továbbfejlesztésére is. Nagy előnye, hogy teret biztosíthat a gyerekeknek sokirányú kapcsolat kiépítésére.

Az osztályfőnöknek s a szaktanároknak is komoly szerepük van a gyerekek szakkörbe irányításában. Tanítványaik érdeklődésének és képességének ismeretében ajánlják mindenkinek a megfelelő szakköri tevékenységet.

A pályaaorientáció szempontjából is fontos, hogy a gyerekek gazdag kínálatból sokféle tárgyú és típusú szakkör közül választhatnak.

A szakkörök a fakultatív oktatás alapjának is tekinthetők, amennyiben itt is a tanulók érdeklődésére, képességfejlesztésére, pályaaorientációjára vagyunk tekintettel.

A. A. Szudarkina és V. V. Fiszov fogalmazza meg „A tanulók választási indítékai a természettudományos fakultatív foglalkozásokon” című írásban:

„A fakultatív tárgyak nevelő hatása nem korlátozódik az értelmi képességek és az érdeklődés körére. A választás lehetősége már magában véve is nagy nevelési érték. Az életben az ember maga is gyakran áll a magatartás különböző alternatívái előtt, amelyek között választania kell. Szociálisan érettnak azt az embert lehet tekinteni, aki a magatartásformák kiválasztásakor egyesíteni tudja a társadalom és a saját egyéni érdekeit”.

Úgy gondolom, hogy a szakkör teret biztosít a feladatok megvalósításához, ugyanakkor szelekciós szerepe is van a pályaválasztás szempontjából. Adott területen a gyerekek felismerhetik saját képességeiket, hozzáértésüket vagy alkalmatlanságukat.

Szakköri vizsgálataim, kutatási eredményeim alapján mondhatom, hogy a pálya-választásra történő pedagógiai felkészülésben, tehát a vezetői, irányítói és tanulói szinten egyaránt szükséges a tudatosság, a célraorientáltság, s a végeredmény összegzése.

A szakkör lehetőséget nyújt az érdeklődésen alapuló, önként vállalt, önálló ismeretszerző, kutató, feldolgozó, konstruáló, alkotó munkák végzéséhez.

Éppen ezért fontosnak tartjuk a tevékenységterület választásának motívumait, a választást befolyásoló tudatos és spontán tényezők szerepét. Nem közömbös, hogy az iskolában és otthon kik és hogyan kísérik figyelemmel a tanulók érdeklődését és fejlődését. A gyermekek érdeklődési körének ismeretében irányították-e őket a szakkörbe, vagy saját elképzelés alapján jelentkeztek. (Értékes eredményhez vezethet mindkettő.) A motívumok vizsgálata közben fény derül a gyermekek önismeretének bizonyos vonatkozásaira is. Fontos ismernünk, mi vonzotta őket az adott szakkörbe, választásuk összefügg-e a továbbtanulási szándékkal, ismereteiket szeretnék-e kiegészíteni, leendő pályájukra szeretnének ott felkészülni, vagy hobbiból, szabadidőtöltésből vállalták a szakköri tevékenységet.

Tapasztalataink szerint a gyerekek többsége önmagától nem gondol a szakköri jelentkezésnél a pályaválasztási összefüggésekre, de tudatos irányítói munkával könnyen rá lehet hangolni, el lehet vezetni a gyerekeket ehhez a gondolathoz. A kísérletünkben és vizsgálatunkban kialakult gyakorlat, a gyerekekkel történő szakköri együttes tervezőmunka, a szakkörök nyitottsága lehetővé tették az elméleti ismeretek és a gyakorlat összekapcsolását, az egyoldalú elméleti vagy gyakorlati felkészültség egyensúlyba hozását, egymás kiegészítését.

A szakkörök pályaorientációs lehetőségei – szerintünk – röviden (körvonalakban) a következőkben találhatók:

A szakkörökbe különböző korosztályú, azonos érdeklődésű, az adott új közösséget önként választó gyerekek kerülnek. A közös érdeklődési terület jelentős hatással van mind az egyéni, mind a közösségi munkájukra. A szakkörben egy évre terveznek a gyerekek. A közös tervezés a pályaorientációs szempontok jobb érvényesülését teszi lehetővé, ami rendszerint a gyerekek érdeklődésének megszilárdulásához vezet. Elérhető, hogy egy bizonyos pálya iránt érdeklődő tanuló annak megfelelő pályaköröket, rokonterületeket ismerjen meg, s bizonyos munkákban tevékenyen részt vegyen. A szakkörben biztosítható a pályaválasztást előkészítő munkafolyamat jellege. Nagy előny, hogy a gyermekek alkotó tevékenység közben ismerik meg önmagukat, saját képességeiket, valamint társaikat is. Társas munkakapcsolatok alakulnak ki, amelyek többnyire kölcsönös munkakapcsolatok, amelyek a résztvevőktől, a tagoktól az adott területen elméleti és gyakorlati ismereteket feltételeznek, és azokra építve újabb, további tudáshoz juttatják őket.

A szakkör pályaorientáló szerepének fontos jellemzője a tanórákra gyakorolt hatás, illetve az azokkal fennálló kölcsönhatás.

Nagy jelentősége van annak, hogy a szakkörben a gyerekek megtanulják, hogy figyelmet összpontosítani, tanulni, alkotni, önállóan dolgozni vagy társakkal együttműködni is csak fegyelmezetten, a tudást rendszerezve lehet. Lényeges sajátosság között említeném meg azt a tényt, hogy a szakkörben a gyerekek új közösségbe, mégpedig alkotó közösségbe kerülnek, ahol kipróbálják a beilleszkedést. A szakkörök jó irányítással munkahelyi modellekké válhatnak. A munkára nevelés és a pályaválasztást segítő szakköri tevékenység bármilyen szakterületről is legyen szó – példaként említek néhányat –, modellező, rádiótechnika, számítástechnika, elektronika, képzőművészet, barkács, textilfestő stb. széles körű lehetőséget nyújt a komplex látásmód kialakítására. Ráirányítja a figyelmet a társadalomtudomány, a természettudomány és a technika vilá-

gának összefüggéseire, a kutató- és fejlesztőmunka kapcsolatára is. Így a gyerekek beállítódása is megalapozottabbá válhat, s azt is megtanulják, hogy ismereteik, tudásuk állandó fejlesztést igényel.

Vizsgálatainkban beigazolódott, hogy a szakköri tevékenységnek szélesen kisugárzó jótékony hatása van különböző szaktárgyak tanulására, a tanulási eredmény fokozására.

Az egymásra hatás a tantárgyi érdeklődést is szakirányúvá teheti. Ez nem jelent szűk szakmai specializálódást, csupán bizonyos szakiránynak megfelelő képességek fejlesztését és orientációt.

A tanulásra, a tudásra ösztönzés és ennek összekapcsolása a szabadidő helyes eltöltésével, a hobbijellegű tevékenységekkel lehetővé teszi a képességek kipróbálását is, és a kialakuló pályaválasztási szándék megerősítését.

A tanórán kívüli, tehát a szakköri orientációs munkánál figyelembe kell vennünk, hogy az előkészítés feladatai – s így a fejlesztés mozzanatai is – a gyerekek pályaválasztási elképzeléseitől függően differenciáltak. Ebből a szempontból a tanulók több kategóriába sorolhatók:

- Közülük sokan nem rendelkeznek pályaválasztási elképzeléssel.
- Másoknál kialakult a pályaválasztási szándék, de még bizonytalan és nem megalapozott.
- Találkozunk határozott, de valóságos alapot (objektív és szubjektív alapot) nélkülöző elképzeléssel.
- Vannak határozott és viszonylag megalapozott orientációk. E feltételektől függően a pályaválasztást előkészítő munka különböző szintjein a gyerekek eljuthatnak a pályaválasztás fogalmának tisztázásához, a pályaválasztás objektív és szubjektív feltételeinek és befolyásoló tényezőinek ismeretéhez, valamint annak megértéséhez, hogy tevékenyen részt vehetnek saját iskola- és pályaválasztásukban, és a helyes választáshoz szükséges feltételek megteremtésében.

Mindehhez – a tervezés szerint lépcsőzetesen – szélesebb körű, nagyobb mélységű pályaismeretre és alaposabb önismeretre tehetnek szert.

Összességként elmondható, hogy a pályaválasztással – a felnőtt munkáséletre készüléssel – kapcsolatos motivációs bázis minden korosztálynál a felkészültséget figyelembe véve megfelelő szinten szélesíthető.

Kollégáimmal azt tapasztaltuk, hogy mindehhez módszertani szempontból a tanórákon és a szakkörökben is fontosak:

- a pályae érdeklődés felkeltésének,
- a pályaismeret bővítésének,
- az önismeret kialakításának,
- a hivatá sszeretetre nevelésnek a módszerei.

A tévedések kiküszöbölésének módszere, amely az előbbieket magába foglalva következetesen szintetizálja az objektív és szubjektív lehetőségek, a népgazdasági szükséglet és az egyének pályaválasztási szándékának összhangját.

Korunk társadalmának jogos igénye, hogy az iskolarendszerből kilépő fiatalok rugalmasan tudjanak alkalmazkodni a munkamegosztás, a gazdasági-technikai fejlődés követelményeihez, illetve az előrelépés érdekében annak megváltoztatására is képesek legyenek. Éppen ezért manapság konvertálható ismeretekre van szükség, s az előkészítő pedagógiai munkánál figyelembe kell vennünk az egészséges társadalmi mobilitás befolyásolását, a törekvés igényét is.

E feladatok megvalósítása feltételezi az iskola nyitottságát az oktató-nevelő munkában, s a partner intézményekkel, tudományos központokkal, termelő egységekkel való tartós és rendszeres együttműködésben egyaránt.

Mindehhez a helyi lehetőségek és az adekvát módszerek megtalálására van szükség.

Kutató munkámban többirányú vizsgálatot végeztem a pályaválasztást segítő tanórai és tanórán kívüli lehetőségek és módszerek feltárására vonatkozóan. Közülük most csupán egy részterületet, a szakkört említettem, mint a munkára nevelés egyik lehetséges műhelyét, amely modellt nyújthat az érdeklődésen alapuló, önként vállalt, önálló ismeretszerző, kutató, feldolgozó, konstruáló, alkotó munkák végzéséhez, a tehetségek kibontakozásához.

POLLÁK RICHÁRD-RÉVFI TIVADARNÉ-GRÜNFELDER JÁNOSNÉ-
DR. REGŐS JÁNOSNÉ
Baja

A szerb-horvát és az orosz nyelv egymásrahatása az általános iskolai nyelvoktatás kezdő szakaszában

Amióta nyelvoktatás folyik, azóta felmerült a különböző nyelvek egybevetésének, a különbségek vizsgálatának kérdése is; igaz, kezdetben inkább „ösztönösen”, mostanában azonban egyre gyakrabban a tudományos kutatás igényével. „A kontrasztív kutatások végső elméleti célja az, hogy megállapítsa azokat az elveket, amelyek lehetővé teszik, hogy előre lássuk és megmagyarázzuk az idegen nyelv elsajátításának jellemzőit a tanulóktól már ismert és az elsajátítani kívánt nyelv szerkezetének összevetése alapján.” (Dezső László)

Ha az alap- és célrendszer struktúrája megegyezik, a korábban elsajátított nyelv pozitívan befolyásolhatja a célnyelv elsajátítását.

A kontrasztív nyelvészeti kutatásnak a rokon nyelvekre való kiterjesztését általános nyelvészeti szempontok indokolják, nem lebecsülendő azonban e vizsgálódások gyakorlati haszna sem. A két nyelv közötti szerkezeti és funkcionális azonosságok, illetve különbségek fokozottabban kerülnek a tudat előterébe éppen a rokon nyelvjelleg következményeképpen. A nyelvet tanuló egyén ugyanis keresi a célnyelvben az anyanyelvhez való hasonlóságot vagy az azzal való azonosságot.

Hazánkban az orosz nyelv általában az első idegen nyelv, mellyel a gyermekek 1982 óta már az általános iskola 4. osztályában ismerkednek meg. „Az általános iskolai orosznyelv-tanításnak tömeges igényeket kell kielégítenie, alapfokon éppúgy használható tudást kell nyújtania, mint az anyanyelvnek, matematikának...” (Dr. Gajdics Sándor)

Évek óta megállapítjuk, hogy nincs minden rendjén e téren, hogy szaporodnak a tanulóknak a tárggyal kapcsolatos ellenérzései, kudarcélményei, nem kötődnek emocionálisan-intellektuálisan a nyelvhez. Az ok többek között a magyar és az orosz nyelv struktúrájának különbözőségében rejlik, amit áthidalhat a tanár többletmunkája, lelkesezése, a motiváló tényezők szaporítása.

Ezek egyike egy másik szláv nyelv – ez esetben a szerbhorvát – bizonyos szintű bírása.

Hazánk déli vidékein jónéhány tanuló beszél szerbhorvátul a szülcivel, vagy tanulja anyanyelvét az általános iskolában. Ez a vizsgálódásra ösztönző tény késztetett bennünket arra, hogy 9 általános iskola 67 szerbhorvátul és oroszul tanuló ötödikes diákjának tudását felmérjük.

Bácsalmási Vörösmarty Általános Iskola	14 fő
Mohácsi Széchenyi téri Általános Iskola	8 fő
Hercegszántói Általános Iskola	6 fő
Garai Kaszparovics András Nemzetiségi Tagozatos Körzeti Általános Iskola	4 fő
Vaskúti Általános Iskola	1 fő
Bajai Dózsa György úti Általános Iskola	14 fő
Bajai II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	20 fő

Megvizsgáltuk továbbá az Eötvös József Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája 28 olyan ötödikes tanulójának orosz nyelvi tudását is, aki nem tanulja a szerbhorvát nyelvet.

Lévén a szókinsz tanítása a nyelvoktatás legfontosabb alkotóeleme, elsőnek ezzel foglalkoztunk.

Az általános iskolai nyelvoktatás során egy nyelv terjedelmes szókinszének csak töredékét lehet feldolgozni.

A metodikának napjainkban is sokat vitatott kérdése, hogy melyek a leginkább hasznos, célravezető módszerek: az egynyelvű, a kétnyelvű szemantizáció, a szótárhasználat, illetve a kontrasztivitás elvének felhasználása a lexikai munkában.

Igaz, hogy a kontrasztív lexikai vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy egy-egy nyelv bizonyos szavának a jelentéstartalma nem minden esetben egyezik meg egymással; a különböző – még a rokon nyelvek is – más-más módon tagolják a valóságot. Sok esetben egymástól eltérően valósítják meg egy fogalomnak a másikra való átvitelét – egyes szavak pedig, egy másik nyelvbe átkerülve, jelentésmódosulást is szenvedhetnek.

Mindezek ellenére nagy hiba lenne kiaknázatlanul hagyni a lehetőséget, amit két rokon nyelv – ez esetben az orosz és a szerbhorvát – felkínál, amit a tanulók ösztönösen vagy tudatosan megéreznek, felfedeznek.

Igen fontos ez esetben a nyelvtanár szerepe, akinek úgy kell rámutatnia az anyanyelv és a célnyelv közötti hasonlóságokra és különbségekre, hogy közben nem bocsátkozik tudományos fejtegetésekbe, mindvégig – a tanuló szintjén maradva – gyakorlással rögzíti az újonnan tanultakat, ügyelve ugyanakkor az anyanyelv integritására.

A közreadott teszt összeállításánál tekintettel voltunk arra, hogy az csak a tantervben szereplő szerbhorvát és orosz szavakat tartalmazza.

	szerbhorvát	orosz
én	ja	я
te	ti	ты
ő	on, ona, ono	он, она, оно
mi	mi	мы
ti	vi	вы
ők	oni	они
áll	stoji	стоит
ül	sedi	сидит
fekszik	lezi	лежит
olvas	čita	читает
ír	pise	пишет
beszél	govori	говорит
játszik	igra	играет

nyúl	zec	зайчик
róka	lisica	лиса
farkas	vuk	волк
varjú	vrana	ворона
liba	guska	гусь
egér	mis	мышка

egy	jedan	один
négy	cetiri	четыре
hét	sedan	семь
kilenc	devet	девять
hat	sest	шесть
tíz	deset	десять

Elsőnek a pozitív transzfer hatását vizsgáltuk, összehasonlítva egy zártabb (szerb-horvát) nyelvi közegeben élő osztály orosz nyelvi tudását egy tiszta magyar nyelvi közösségben élővel.

A (magyar osztály 28 fő) B (szerb-horvát oszt. 6 fő)

Hibátlan:	25%	16,6%
Kis hiba:	25%	66,6%
Közepes hiba:	32%	16,6%
Súlyos hiba:	18%	—

Magának a jelenségnek pszichés eredőit nehéz megmagyarázni. Adott a két rokon nyelv szókincse közötti feltűnő hasonlóság, s a tanulóknak az az ösztönös képessége, hogy átvigyük az anyanyelvről a célnyelvre azokat a szabályszerűségeket, amelyek egy részét ösztönösen megérezték – megsejtve a rokon nyelvben fokozottabban fellelhető tipológiai azonosságokat.

E rendkívül erősen ható motivációs tényező, mely nagy segítséget jelent – különösen az orosz nyelv elsajátításának kezdő szakaszában, döntően kihat a későbbi nyelvtanulásra is, hisz régi igazság, hogy az ugyanazon nyelvcsaládhoz tartozó nyelvek szókincse könnyebben elsajátítható.

Érvényes igazság ez, még abban az esetben is, ha a nyelvtanulás során ott ólálkodik az interferencia veszélye.

A feladatlapokat vizsgálva úgy tűnik, hogy a személyes névmások tanítása okozza a legkevesebb gondot. A szerbhorvát nyelvtudás ez esetben jó alapot nyújt ahhoz, hogy az attól kevésbé eltérő orosz változatot elsajátíthassák a tanulók. Ezt látszanak igazolni a felmérések is, néhány kivételtől eltekintve. Interferenciával ennél a szófajnál alig találkozhattunk. Csak elvétve fordult elő – nyilván a korábban ismert szerbhorvát változat hatására – tévesen az orosz „**ти, ми, ви,**„ Egy-két osztály tanulóiban egyáltalán nem tudatosul, hogy melyek a szerbhorvát személyes névmások, ugyanakkor – csaknem „hibátlanul” – leírják azok orosz megfelelőit. Érdekes jelenség, hogy mind a szerbhorvátban, mind az oroszban többen megfélekednek a névmás semleges nemű alakjáról, feltehetően azért, mert ritkábban fordult elő a gyakorlat során.

Az igék vizsgálódása sokkal tarkább képet mutat, mint bármely más szófajé. A másodikként belépő orosz nyelvben az ige tanulása már a szerbhorvátból ismert tövekre épül, s így általában igen jó eredményt hozott.

A tanult egyes szám harmadik személyű igealakok helyett csak szórványosan találkozhunk az ige főnévi igenévi változatával: **стоять**, az egyes szám első személyű változatával: **играю**.

Előfordul az igék felszólító módban való használata is: **читайте, играйте**, (ustani), illetve azok múlt idejű változata: **читал, писал**.

Erősen érződik az orosz nyelvnek a ragozás terén a szerbhorvatra gyakorolt negatív transzfer hatása, hisz szinte minden osztályban akad tanuló, aki az orosz igeragozás személyragjait átviszi a szerbhorvatra: pl. ležit, igrajet, igraet, čitaet, govorit stb. Ennek nyelvjárási változata is előfordul, pl. sidit.

Néhányan az ige infinitívusának – főleg a népnyelvben használt rövid változatát vélik az egyes szám harmadik személyű igealaknak: čitat, pisat, igrat stb., ill. egyes szám második személyben használják az igét: čitas, pišeš, govoriš stb.

Ritkán előfordul az egyes szám harmadik személyű igealak szinonim változata: reče (mondja), illetve a török hatást tükröző erősen népi jellegű: divani (beszélget).

Annak ellenére, hogy az igeragok, módok, idők terén akad néhány téves megoldás, az összkép mégis megnyugtató; alig van üres rovat, ismeretlen szó.

Annál inkább feltűnik, hogy a főnevek ismeretanyaga kevésbé szilárd, sokan sem szerbhorvátul, sem oroszul nem tudják leírni a megfelelő szót.

Viszonylag kevesen ismerik a liba orosz és szerbhorvát nyelvi megfelelőjét (a русь-nak csak a többes számát tanulták oroszból). Az egér szó esetében az orosz nyelv transzfer hatása dominál a legtöbb esetben; a tanulók a szerbhorvát alakot is műskának, illetve miska-nak vélik. Ugyanez a helyzet a nyúl - зайчик esetében, amely зайчик alakban is szerepel a szerbhorvát rovatban. A gucka szóban a „c” is az orosz transzfer hatását mutatja. Az orosz волк „volk”-ként is szerepel a szerbhorvát rovatban, de előfordul a vuk = róka változat is, feltehetően a mese (rajzfilm) hatására.

Egy-két esetben az erősen ható anyanyelvi környezetet tükröző szinonim változat is előfordul (kurjak = farkas).

Érdekes módon a vrana – ворона hibátlan, legfeljebb hiányzik.

Az orosz változatban gyakran találkozni az egyes főnevek ragozott (genitivusban álló) formájával, pl. зайчика, волка. (Nyilván a tanult olvasmányokban szerepelt ebben az alakban.) Ugyanez előfordul a szerbhorvátban is, pl. miša.

A számnevek esetében a szerbhorvát transzfer hatás bizonyult erősebbnek, különösen a négy orosz Ъ-re végződő számnévnél.

A tanulók nagy hányada elhagyja a шесть, семь, девять, десять végéről a lágy-ságjelet.

Előfordulnak azonban másfajta torzulások is – ugyancsak a szerbhorvát hatására, pl.: četürje vagy a „desit” esetében.

Ugyancsak a szerbhorvátnál találkozhatunk tőszámnév helyett sorszámnévvel – több feladatlapon is, pl. četvrti.

Mivel csak írásos anyagot hasonlítottunk össze, vizsgálódásunk meglehetősen körülfutott. Nyilván színesedik a kép, ha mondatokat vetünk egybe, ha alkalmunk lesz rámutatni arra, hogy a hasonlóságok és különbségek, amelyek a két nyelv rendszerét jellemzik, mennyire erősítik, illetve gátolják egymást a nyelvhasználat során.

Felmérésünk – amely korántsem készült a teljesség igényével – igazolja, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek megvan a szláv szókincsalapjuk – mert anyanyelvi szinten beszélnek egy szláv nyelvet (ez esetben a szerbhorvátot) –, sokkal könnyebben jegyzi meg a másik szláv nyelv (az orosz) szavait, lévén a szótó gyakran azonos vagy igen hasonló.

Célszerű lenne tehát differenciáltan növelni a megtanulandó szavak számát. A többségében jól megoldott feladatlapok is igazolják, hogy szinte minden szófaj számításba jöhet, csak egyeztetés, szelektálás és ötletesség kérdése, hogy milyen és mennyi pluszt adjunk ezen tanulóknak.

Mindez természetesen tanári többlet-erőfeszítést igényel, akárcsak az a feladat is, hogy ügyelni kell a negatív transzfer, az interferencia elburjánzására, amely korántsem

akkora veszély, mint amilyen felbecsülhetetlen előnyt jelent egy másik nyelv bizonyos szintű bírása.

A közel azonos tanulmányi átlagú szerbhorvát csoportok (26 tanuló) eredményének egybevetése egy csak orosz nyelvet tanuló osztályával.

	A szerbhorvát és orosz nyelv- vet tanulók jó megoldásai % ban kifejezve	Csak orosz nyelvet tanulók jó megoldásai % -ban kifejezve
Név más	96%	96%
Ige	66%	40,3%
Főnév	66%	53%
Számnév	50%	42%

Orosz és szerbhorvát nyelvet tanulók száma: 62 fő

Csak az orosz nyelvet tanulók száma: 28 fő

A lexikai tudás szófajok szerinti összesítése

	A szerbhorvát és orosz nyelv- vet tanulók jó megoldásai % ban kifejezve	Csak orosz nyelvet tanulók jó megoldásai % -ban kifejezve
Név más	60%	96%
Ige	37%	40,3%
Főnév	32%	53%
Számnév	40,3%	42%

BIBLIOGRÁFIA

- Dezső László: Nyelvtipológia és kontrasztív nyelvészet. Tankönyvkiadó, 1972.
- Bakos József: Comenius mint az összetevő nyelvi elemzés úttörője, Tankönyvkiadó, 1972.
- Banó István: A lexikai kontrasztivitás néhány oktatásmetodikai problémája. Tankönyvkiadó, 1972.
- Hegedős József: Egyenértékűség és egybevető elemzés, Tankönyvkiadó, 1972.
- Szalmári István: Összevető nyelvtan – irodalmi nyelv – stílus. Tankönyvkiadó, 1972.
- dr. Horgosi Ödön: Az alsó tagozatos orosz nyelvoktatás módszertana, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
- dr. Gajdics Sándor: Orosz nyelv – tanítási tantárgypedagógiai kísérlet a Debreceni Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában, Tantárgypedagógiai Kutatások Baja, 1979.
- Mokler Iván: Az összetevő nyelvizsgálat néhány gyakorlati kérdése nemzetiségi nyelvoktatásunkban, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 1975.
- Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához. Tankönyvkiadó, Bp.
- Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános és középiskolai tanárok számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. FARKAS KATALIN-DR. KLEIN SÁNDOR
Szeged

A házirend

Az általános iskolák számára készült rendtartás 28. paragrafusának első bekezdése szerint „A tanulói közösség iskolai életét szabályozza”. (1)

Miért van szükség az egész országban egységes rendtartás mellett saját iskolai házirendre? Az Országos Pedagógiai Intézet Továbbképzés rovatában ezt olvashatjuk a Köznevelésben: „A legfontosabb okot abban látjuk, hogy míg a rendtartásnak inkább csak fegyelmező hatása lehet, és a mozgósító hatását nehéz elképzelni, a jó házirend egyszerre mozgósító hatású és fegyelmező. A rendtartásban sem a tanár, sem a diák nem ismeri fel saját iskolája körülményeit, a nehéz döntések jellegzetes szituációit, idegen a megfogalmazás imperatívusa, idegen tekintélyt képvisel, ezért nem aktivizál.

Az iskolai házirend nem ismételheti meg ezt a távoli irányítási hangot, ha meg akar felelni sajátos szerepének. Már az elkészítés módjában kifejezésre kell juttatni, hogy tartalma az iskola egész közösségének ügye.” (2)

Vagyis – ha jól értjük – a házirendnek akkor van értelme, ha az iskola sajátos körülményeihez igazodik, az iskola nehéz döntési szituációiban segít eligazodni, ha cselekvésre aktivizál, ha hangneme emberi, ha tartalma az iskola egész közösségének ügyévé válik.

25 általános iskola házirendjét néztük át, hogy szembesítsük ezekkel a feltételekkel. Néhány helyen megkérdeztük a gyerekek, a tanárok véleményét is iskolájuk házirendjéről. (3)

A következőkben erről kívánunk beszámolni, közben-közben tallózva egy kicsit a házirenddel kapcsolatos – eléggé szegényes – hazai irodalomban.

I. Mi a házirend?

A magyar *Értelmező Kézisótár* csak annyit tud róla, hogy

1. Szálloda, bérház stb. belső rendjét előíró szabályzat és
2. (családi) közösség életének szokásos (napi) rendje. (4)

A *Pedagógiai Lexikon* szerint az iskola házirendje „... az iskolaközösség életét meghatározó és szabályozó követelményrendszer...” (5)

Horváth Lajos szerint:

„A házirend az iskolai demokráziának kibontakoztatásának egyik lényeges eszköze. A tanulói életet mint közösségi életet szervezi. A közösség fejlődési tendenciáit és fejlettségi szintjét helyesen megragadva fogalmazza meg a tanulók jogait és kötelességeit. Rugalmas, kerüli a felesleges megkötelesséket, elvileg szabályozza a megoldások területén szabadságot biztosít az önálló kezdeményezéseknek. Az ifjúság önálló, öntevékeny életének logikája érvényesül benne. Nyitott, továbbfejleszthető, ugyanakkor szilárd rendszer. Léküzdhető feszültséget teremt az adott állapot és a megfogalmazott követelmények között. Tényleges hatáskör és felelősség biztosításával támogatja az önkormányzat szerveinek működését. Kialakításában és továbbfejlesztésében az iskola minden társadalmi tényezője, így – a pedagógusközösség mellett – a szülők és a tanulói ifjúság is részt vesz.” (6)

Egy nyugdíjas szakfelügyelő írja:

„Az iskola házirendjét ezért úgy kell kialakítani, hogy abban a tanulók személyiségének sokoldalú kibontakoztatásával a rendre és felelősségtudatra nevelés érvényesüljön. Erősítse a tanulók felelősségét a családdal, az iskolával a közösségi élettel, a társadalmi és személyi tulajdonnal, a munkával, a kulturált magatartással kapcsolatban.” (7)

Ágoston György nem kifejezetten a házirendről ír, de talán ő adja meg annak a kulcsát, milyen oldalról lehetne megközelíteni az értelmes (most hatékony) házirend kialakítását: „A hagyomány megkönnyíti a közösség életét, mert erő kifejtéstől, felesleges energiapazarlástól kíméli meg, amikor külön megfontolás, megvitatás nélkül, szinte automatikusan szabályozza különböző helyzetekben és viszonylatokban a magatartást, a követendő eljárást. Meg is szépíti a közösség életét, mert formát ad neki.

Mindez elég indok arra, hogy a jó hagyományok kialakulását ne csak helyeseljük, hanem tudatos pedagógiai munkával elő is segítsük.

Az iskolában hagyományossá válhat az *iskolai rend* hogyan kell óra után elhagyni az osztálytermet, hogyan kell levonulni az udvarra, a szünet befejezésekor mit kell csinálni, hogyan kell üdvözölni a tanárokat, egymást; hagyományos formák alakulhatnak ki a felsőbb és alsóbb osztályok kapcsolatában, az iskolának más iskolához, üzemekhez, intézményekhez való kapcsolatában, kialakulhatnak hagyományos megbízatások, tisztségek, lehetnek hagyományos iskolai ünnepek, megemlékezések, tanulmányi, kulturális és sportversenyek, szórakozási alkalmak, létrejöhetnek sajátos osztályhagyományok. A diákélet számos mozzanata válhat hagyománnyá, kicsi és nagy dolog egyaránt. Maguk a gyermekek csodálatos mesterei a hagyományalkotásnak. Az iskolavezetésnek, a pedagógusoknak támogatniuk kell e vonatkozásban is minden egészséges kezdeményezést, figyelniük és erősíteniük kell a már hagyományba átmennő, a közösséget egybeforrasztó jelenségeket.” (8)

II. Kié a házirend?

A rendtartás 28. paragrafusának 2. bekezdése szerint:

„A házirendet az egész tanulói ifjúságot képviselő úttörőcsapat és a szülői munkaközösség javaslatainak figyelembevételével az igazgató terjeszti a nevelőtestület elé jóváhagyásra. Az elfogadott házirend előírásai az iskolai közösség minden tagjára kötelezőek. Az úttörőcsapat és a szülői munkaközösség elősegíti és ellenőrzi a megvalósulását.” (9)

Báthoryné Kerner Ágnes írja: „A néha nehézkesnek tetsző, az elkészítés folyamatát kétségtelenül lassító demokratikus fórumoknak okvetlenül meg kell kapniuk a lehetőségeiket, szerepüket a tervezet tartalmának kidolgozásában és megvitatásában, sőt a nyelvi és formai kérdések eldöntésében is.” (10)

Nincs okunk kételkedni abban, hogy ez többnyire így is van, az eredményekből visszakövetkeztetve azonban úgy tűnik, hogy a „demokratikus fórumok” nem élnek igazán jogaikkal, csupán formális „demokratikus játékok”-ra kerül sor sok helyütt.

Természetesen a tanárok és diákok véleménye egyaránt megoszlik.

Néhány tanári vélemény:

Egy kezdő tanító néni: „Idő kell hogy átgondoljam, mi a véleményem!”

A csapat gazdasági felelőse: „Mi állítottuk össze. Jól Röviden ez a véleményem!”

Egy idősebb tanító: „Van, mert lenni kell, de csak akkor használjuk, amikor már a nevelésünk csődbe jutott!”

Egy nevelőtanár: „Így, ahogy most használjuk, nem sokat ér. Kicsit jobban kellene tudatosítani a tartalmát.”

Egy másik nevelőtanár: „Valahol olvastam, hogy az iskolai házirendnek a köteleességek és tiltások halmazai, s a jogokról alig esik szó bennük. A mienknek is az a hibája, hogy csak a tanulók köteleességeit sorolja fel, a jogok megfogalmazása homályos. (Honnan tudja a gyerek, mi van a rendtartásban?)”

Egy 5. osztályos tanuló ezt írta: „Minden gyereknek egyforma jogai vannak, és a házirendnek szabályai vannak. A házirend összehangolja az iskolai köteleességeket és az iskolai munkát. A házirend arról is tanúskodik, hogy iskolában mit nem szabad csinálni és vinni az iskolába. Van, mikor reggelente hirdetés szokott lenni. Én szeretem kártnak van ez a házirend, mert nem mindenki tartja be, csak egy pár gyerek. De még szigorúbb lenne, akkor esetleg több gyerek betartaná.”

Egy 3. osztályos viszont ezt írta: „Szerintem igazságos, ami benne van.”

Egy másik: „Véleményem szerint a házirend jól meg van fogalmazva, de nem sokan tartják be.”

Volt, aki ezt írta: „Szerintem elég szigorú. De még lehet szokni.”

Nekünk azonban ez a két vélemény tetszett a legjobban: „Jó, mert megadják azt, hogy a tanulók-nak is legyen (követelménye) joga valamihez.” És
„Szerintem, amit a házirendbe írnak, az mind helyes, mert helytelen dolgokat úgyse írnak bele.”

A rendtartás idézett szövege szerint „Az elfogadott házirend előírásai az iskolai közösség minden tagjára kötelezőek.” (Kiemelés tőlünk.) Értelemszerűen ebből az következnék, hogy a házirendnek a „ház” – „az iskolai közösség” – minden tagjára (vagyis a tanárookra és a diákokra egyaránt) vonatkozó jogokat és köteleességeket stb. kellene tartalmaznia. Sajnos, a rendtartás következő bekezdése egyértelműen tisztázza, hogy ilyesfajta „egyenlősdiről” itt szó sincs: a tanulók jogaival és köteleességeivel kapcsolatban tehet javaslatokat a „tanulóifjúságot képviselő úttörőcsapat és a szülői munkaközösség”, a tanárok a helyi körülményekhez igazodó speciális jogait és köteleességeit semmiféle házirend nem szabályozza, (11) és így nem fordulhat elő – ad absurdum –, hogy azt a tanárok javaslatainak figyelembevételével a tanulóifjúság hagyja jóvá.

(Itt sürgősen meg kell jegyeznünk, hogy nem ilyesfajta újabb szabályozás létrehozásért szállunk síkra. Éppen elég szabályra kell ügyelnie a pedagógusnak, miközben „felelősséggel és önállóan” végzi munkáját.)

A rendtartás 4. paragrafusának 1. bekezdése szerint: A pedagógus „... Munkaköri kötelezettségeinek tartalmát s kereteit az általános iskolai nevelés és oktatás terve, a rendtartás, valamint a pedagógiai, szaktárgyi útmutatók, módszertani levelek, az iskolai munkaterv, a nevelőtestület határozatai, továbbá az igazgató, illetőleg a feleltes szerveknek az igazgató útján adott útmutatásai alkotják.” De azért „szocialista nevelő-oktató munkáját (noha) egységes elvek alapján (de) módszereinek szabad megválasztásával végzi.” (12)

III. Mi van a házirendekben?

Hogy milyen fontos a házirend tartalma, azt jól tükrözik egy 5. osztályos kislány szavai:

„Szerintem, aki még nem ismeri az iskolát, az megismerheti ebből a házirendből.”

A házirendek tartalmát a rendtartás 28. paragrafusának 3. bekezdése elég pontosan előírja.

„A házirend tartalmazza

a) a tanulók jogait és köteleességeit, amelyek közvetlenül vagy az úttörőcsapat útján kiterjednek az iskolai közösség alakítására, fejlesztésére, az önművelődésre, az érdekvédelemre, a közéleti tevékenység fórumaira, a szabad idő jó megszervezésére;

b) a tanulók felelősségét az iskolával, a közösségi élettel, a társadalmi és személyi tulajdonnal, a munkával, a kultúrált magatartással kapcsolatban;

c) az iskola munkarendjére vonatkozó követelményeket (az iskolába érkezés ideje, óra közti szünetek, igazolások, köszönés, öltözködés, tisztaság, balesetvédelem, hetesi feladatok stb.);

d) az iskolán kívüli viselkedés normáit (közlekedés, kirándulás, ünnepi alkalmak stb.);

e) az iskola helyiségei (a napközi otthon, a tanulószoba, a könyvtár, az ebédlő, a tornaterem stb.) használatával kapcsolatos intézkedéseket (pl. foglalkozási rend, könyvkölcsönzés, tűzvédelem, munkavédelem stb.).” (13)

Nézzük végig, mit találunk ezekből a megvizsgált házirendekben:

a) A tanuló legfőbb kötelessége a tanulás

A tanuló kötelessége „... hogy képességei szerint tanuljon, és az előírt ismeretanyagot elsajátítsa...”

„Képessége – lehetősége – szerint jól tanuljon, az iskolai tanórákon, szakkörökön és minden iskolai megmozdulásban aktívan vegyen részt.”

„Egyéni képességeinknek megfelelően szorgalmasan tanulunk, törekszünk a világ és önmagunk megismerésére.”

„A tanulók legfontosabb munkája a tanulás.”

„Legjobb tudása szerint tegyen eleget tanulmányi kötelezettségének.”

„Képességeidnek megfelelően tanulni, társadtól is rendszeres munkát követelni és segíteni, ha arra rászorulsz.”

„Tanulj képességeidnek megfelelően! Társaidtól is követeld meg a rendszeres munkát, és segíts az arra rászorulókat! Azokat, ... akik nem képességüknek megfelelően tanulnak, elsőknek saját közösségük vonja felelősségre.”

b) A tanuló érezze „saját” ügyének a közösség ügyeit.

„Minden tanulónak joga van az öntevékeny közösségi élet szervezéséhez, kialakításához, építő jellegű véleményének nyilvánításához.

„Szabadon fejlesztheti és gyakorolhatja önkormányzati képességének, a közösségeken belüli önállóságának, a közösség érdekeit védő képviselőletét.”

„Aktívan vegyél részt az iskola (úttörőcsapat) osztályod (rajod) közösségi életében! Javaslatokkal, bírálatokkal, feladatok vállalásával és maradéktalan teljesítésével segítsd elő a közösség és társaid fejlődését!”

A tanuló joga: „Minden közösséget érintő kérdésben megfelelő formában véleményt nyilvánítni.”

c) Az iskolában „munkarend” van

„Minden tanuló köteles hazulról úgy elindulni az iskolába, hogy legkorábban 7 óra 30 perckor, legkésőbb 7 óra 45 perckor megérkezzen. A tanulók csak a kijelölt lépcsőházat használhatják... Becsengéskor minden tanuló álljon fel, és csendben, pihenő állásban várja a tanárt... A 2. szünetben minden tanuló a helyén ülve tízóraizzon, szalvéta használata kötelező.”

„A tanulók élhetnek a rendtartásban és az úttörőcsapat által biztosított jogokkal.”

„Szeptember 29-től április 4-ig rendszeresen használják, s becsülik meg a kisdobos és úttörőnyakkendőt.”

„MÁV vagy Volán hibájából adódó késést a portán és az órát tartó tanárnak kell bejelenteni, hogy ennek hitelességéről meg tudjunk győződni.”

„Iskolába belépni és az iskolát elhagyni csak a főbejáraton szabad.”

„Az iskolába érkezéskor és távozáskor köszönni kell. Az iskolába érkező idegen felnőtteknek köszönjenek, szükség esetén adjanak útbaigazítást.”

„Az iskolában, az iskolán kívül minden időben tilos az ellenőrzőkönyv, bizonyítvány és egyéb okmány javítása: összepiszkolása, megsemmisítése.”

„A köteleességek elmulasztását, a tilalmak megszegését az iskola, az úttörőcsapat a Rendtartás, illetve az Úttörő Szabályzat szerint bünteti.”

d) Az iskolán kívül is ...

„Védni és segíteni a gyengébbeket, fellépni az erőszak minden formája ellen, a pletykázás, a hízélgés, a közösséggellenes megnyilvánulások, a tanulói köteleességek lebecsülése ellen.”

„A tanításon kívüli időben az iskolaépületben csak azok tartózkodjanak, akiknek elfoglaltságuk van. A foglalkozást vezető nevelő megjelenésével veszi kezdetét a munka.”

„A tanuló szabadidejében és iskolai szünetnapokon részt vehet a filmszínházak délelőtti matinéjában és a 14 éven aluliaknak ajánlott délutáni filmek vetítésén. Este 8 óráig (nyáron 9 óráig) láto-gathatja a cukrászdát, de szeszes italt nem fogyaszthat, nem cigarettázhat. Igazgatói engedéllyel és szülői (felnőtt) kísérettel korának megfelelő esti rendezvényeken részt vehet.”

e) Az iskola belyiségeinek használatáról

„Az iskola épületének, létesítményeinek, felszerelésének és helyiségeinek épségére, tisztaságára ügyeljen, a rendbontókat figyelmeztesse, velük szemben erélyesen és hatásosan lépjen fel, az iskola épületében, felszerelésében okozott kárt – minden külön vizsgálat nélkül – jelentse, és ha ő okozta, térítse meg.”

„Az iskolai szertárakba a tanulók közül csak a szertárosok léphetnek be.”

„Tornateremben, technikai műhelyben nevelő nélkül tartózkodni tilos. Az ebédlőben csak étkezési idő alatt lehet tartózkodni.”

„A hetesek szellőztetéssel frissítsék fel a tantermet, ügyelve arra, hogy egyszerre ajtó és ablak ne legyen nyitva. Az ajtók ablakok, falak, padok állagát gondosan védeni kell.”

IV. Mik az egyes házirendek sajátosságai?

Miközben tehát *minden* házirendnek tartalmaznia kell a Rendtartásban előírt pontokat, ugyanakkor – a Báthoryné Kerner Ágnes (14) által megfogalmazott és jogosnak tűnő követelmény szerint – arra lenne szükség, hogy a *házirend az iskola sajátos követelményeit tükrözze, segítsen eligazodni az iskolára jellemző sajátosan nehéz döntési szituációkban.*

Makarenko jól érezte e követelmény jelentőségét. Mint írja: (az életrend) „... csak eszköz, s általában tudni kell, hogy minden eszköz az élet bármely területén csak akkor alkalmazható, ha célszerű, ha helyénvaló. Ezért elképzelhető a legjobb fegyelem, amely felé törekszünk, de nem képzelhető el valamilyen eszményi, azaz a lehető legjobb életrend. Egyik esetben ilyen életrend lesz a legmegfelelőbb, más esetben másféle.” (15)

1. A házirendek felépítése

a) „Csak” a *kötelességek* és a *jogok* vannak felsorolva.

b) A Rendtartás előírását követők:

Pl.: A tanulók kötelességei, a tanulók jogai; az iskola munkarendje; az iskolán kívüli magatartás; az iskola egyéb helyiségeinek rendje.

c) A jutalmazás és büntetés iskolai formáit is tartalmazók.

Pl.: Iskolánk tanulóinak kötelességei; az iskolai élet szabályai, a tanítási idő rendje, a tanításon kívüli idő rendje; a jutalmazás és büntetés rendszere, ennek fokozatai, a büntetés formái.

2. Az iskola „sajátos” követelményeinek tükröződése

a) A *sajátosságok tükröződnek*:

„A szüneteket az udvaron tölti minden tanuló, kivéve a heteseket, rossz idő esetében pedig az aulában. Télen célszerű váltótípót hozni, pulóvert, sapkát az osztályteremben, a kabátot a ruhatárban kell elhelyezni.”

„A testnevelési órákra közösen, a nevelő irányításával vonulunk. Öltözés a Művelődési Házban.”

„A tanulók csak a kijelölt lépcsőházat használhatják. A felső tagozatos tanulók kabátjukat abban a teremben helyezték el, ahol az utolsó órájuk lesz.”

„A folyosón a tantermek felőli oldalt hagyják szabadon a felnőttek a vonuló osztályok közlekedése számára.”

„Napközi otthoni foglalkozás alatt és iskolán kívül egyaránt óvják a tanácsháza körüli és kultúrház előtti parkot.”

„Iskolatej elfogyasztása csak a zsibongóban történik, tantermekbe bevinni nem szabad.”

„Az ügyeltesek kötelesek a bejárati ajtókat nyitni és csukni a belépők előtt, illetve után.”

b) Vannak olyan házirendek, amelyekben *nem tükröződnek* a sajátosságok. Elvileg bármelyik iskolában használhatók. (Ez esetben eltekintünk az idézetektől, hisz itt a teljes házirendet kellene bemutatnunk.)

3. A megfogalmazás hangneme

a) „Mi ezt vállaltuk...”

Egy napközi-házirendből idézünk.

„Mindig fegyelmezetten és rendben gyülekezünk. A táskánkat a kijelölt helyen tartjuk. A felnőttekkel szemben mindenkor udvariasan viselkedünk... Ebédünket halk tárgyalgással fogyasztjuk el... Ápoljuk a napközi otthon hagyományait.”

b) Jogod – kötelességed – részt vehetsz

Pl.: „Ápold és tartsd meg a személyed és környezeted tisztaságát... Védj az iskola és az úttörőcsapat becsületét, és gazdagítsd hagyományait... Javaslattal fordulhatsz a raj, az úttörőcsapat vezetőségéhez, tájékozódhatsz azok elintézéséről... jogod van az óráközi szünetekre.”

c) „A tanulóknak kötelező”

„Minden tanuló törvényben rögzített kötelessége, hogy általános iskolai tanulmányait 16 éves koráig befejezze... A tanuló köteles... a tanítás után, ha nincs egyéb foglalkozása, az iskola területét elhagyni. Az iskolában mindenki köteles tiszta köpenyben, nyakkendővel, ápoltság mellett megjelenni. Az iskola folyosóin és lépcsőházaiban jobb oldali közlekedés kötelező.”

A tanuló „Tanúsítson figyelmes és udvarias magatartást szülei és a felnőttek iránt... Pénzére, illetve értéktárgyaira saját maga vigyázzon, ne hagyja őrízetlenül cseket. Ne hozzon az iskolába figyelmet elvonó holmikat.”

„Moziba csak szervezett mozilátogatáson vagy 18 órától osztályfőnöki engedéllyel járhatnak a tanulók.”

„A tanulóknak kötelességük a szülőket iskolai munkájukról és magatartásukról tájékoztatni, az ellenőrző könyvet, ha abba beírás történt, a szülőknek bemutatni.”

d) Tilos – nem lehet – nem szabad

„Szépitőszerek használata, ékszer, bizsu viselése, a feltűnést keltő cicomázkodás tilos.”

„Tilos a verekedés, veszekedés, durva beszéd, a lopás... a leckemásolás, az iskolában a reggeli leckekészítés, a sűgás, a puskázás, csalás; cigarettázás, alkoholfogyasztás, pénzrekarttyázás; ... az iskolában napraforgót, tökmagot, rágógumit fogyasztani...”

„Tilos a durva beszéd, káromkodás... az ékszerek viselése, az utcán rendetlenül, lármázva rohangálás.”

„Rohangálás, futkározás, csúszkálás, forgás, dobálás, szemetelés, kiabálás, s olyan játékok, amellyel saját és mások testi épségét veszélyeztetni, tilos!”

V. Mekkora a házirendek?

Ha a házirend mindazt tartalmazza, amit a rendtartás előír – érthetően kifejtve, megmagyarázva – bizony tekintélyes méretű kell, hogy legyen. Báthoryné Kerner Ágnes büszkén írja, hogy iskolájuk házirendje 11 oldalas füzet, igaz, hogy az iskola rajztanárának illusztrációival. (16)

Egy nevelőtanár ezzel a megjegyzéssel küldte el iskolájuk házirendjét:

„Véleményem szerint ez a házirend igen hosszú, már többször lett módosítva, de sajnos, a terjedelme sohasem csökken, hanem inkább nő.”

Egy 8. osztályos tanuló szerint: „A házirend mindenre kiterjed, erről nagy terjedelme is tanúskodik.”

VI. Ki ismeri a házirendet?

A rendtartás 28. paragrafusának 4. bekezdése szerint:

„A házirend előírásait az első tanítási napon a tanulókkal, az első szülői értekezleten pedig a szülőkkel ismertetni kell.”¹⁷

S a 6. bekezdés vége ehhez hozzáteszi, hogy a házirendet „hozzáférhető helyen” ki kell függeszteni.

Egy nevelőtanár véleménye szerint:

„Iskolánkban minden év elején újra és újra megítják a házirendet. Nevelőtestületi értekezleten megvitatjuk. Az úttörő diáktanács újra megvitatja, elmondja véleményét. Az iskola vezetősége ekkor elfogadja. Lestencilezik: minden *tanuló* kap egy példányt, és minden teremben felkerül a faliújságra egy példány. Az osztályfőnökök 1-1 órán felolvassák, és az első szülői értekezleten ismét ismertetik a szülőkkel. Úgy érzem, ismertetve kellően van, de használva kevésbé. Mindez kiderül a gyerekek véleményéből.”

Valójában azonban úgy tűnik, hogy hiába van unos-untalan ismertetve, kifüggesztve, mégis sok *tanuló* nem érti, nem ismeri (talán, mert mégsem úgy érzik, hogy ők készítették, az ő érdekeiket szolgálja, az ő nyelvükön van megfogalmazva).

Néhány ötödikes véleménye a házirendről:

„3/4 8-kor kell beérni az iskolába. 1 óra után a napközibe. 4 órakor megyünk haza. A mese után le kell feküdni. Többet nem tudok írni, mert nem értem, hogy mit jelent.”

„Nem tudok véleményt alkotni, mert nem ismerem a házirendet.”

A legjobban „informált” hetedikes fiú a következőket írta:

„Reggel fél nyolcra jövünk iskolába. Háromnegyed nyolc után mindenkinek a helyén kell ülni és készülni az órára. Uzsonnaszünetben nem eszünk a folyosón, hanem a teremben a helyünkön ülünk és eszünk. Szünetben nem vagyunk a teremben. A folyosón nem rohanunk. Társainkkal szemben udvariasak vagyunk, és nem vágunk egymás szavába. Nevelőinkkel szemben udvariasak vagyunk, és nem beszélünk vissza. A folyosón és az utcán nem szemetelünk. Uzsonnakor kezet mosunk. Rendesen viseljük a köpenyt. Az iskolát nem hagyjuk el tanítási idő alatt.”

És végül a már idézett vélemény:

„Az iskolába 3/4 8-ra kell beérni. Tanulni kell. Iskolaköpenyt kötelező hozni. Jó, mert a gyerekek alkotják. Többet nem mondok, mert nem ismerem a házirendet.”

Befejezésül...

Rendtartás, házirend, rendbrigádok, főügyeletes nevelők... paragrafusok, bekezdések, szabályok – valószínűleg az oktatási nagyüzemekké vált iskolák, a központilag irányított országos iskolarendszer működésének szükséges feltételei. Lehet, hogy így van, de nehéz megbarátkozni a gondolattal. Vágyainkban, elképzeléseinkben az az iskola él, amelyben tanár és diák együtt törekszik valami szépre, jóra, érdekesre.

Vágyalom? Lehet. De az talán elvárható, hogy az iskolák jogkörébe utalt rendtartás ne rontson az amúgyis túlszabályozott helyzeten. Hogy a tanárok ne jogi védőpajzsként használják az irományokat. Mert különben – az értelmes diákok kezében – könnyen kétélű fegyverré válhat a jogi csűrés-csavarás.

A *Köznevelésben* olvashattuk néhány éve ezt a történetet:

„Az egész dolog akkor kezdődött, mikor egy gimnáziumi negyedikes osztályba belebújt az ördög. A felnőttszámba menő tizennyolc évesekből kitért a vásott kamasz. Az ötödik óra előtti szünetben hangosak voltak, kurjongattak, néhányan közülük ész nélkül rohagáltak az osztályban. Lehetséges, hogy a másnapi szalagavató bál előzetes

izgalma ajzotta fel a társaságot. Valószínűleg az udvart borító – hógolyózásra hívogató – hó fehérsége sem hagyta nyugton őket.

A rendbontásnak természetesen mindig megvannak a következményei. Az említett osztályba érkező pedagógus is úgy gondolta, hogy azonnal meg kell torolnia a történeteket, s tévedhetetlen biztonsággal kiválasztotta a lehetséges büntetések közül a legrosszabbat. Megtiltotta a gyerekeknek, hogy tanítás után hazamenjenek, mert (ebéd helyett) a házirend azon passzusait fogják „írásban gyakorolni”, melyeket megszegtek. S a hatodik óra után a tanulók a pedagógus diktálása nyomán mintegy háromnegyed órán át írták a házirendet.

Ezután viharos gyorsasággal követték egymást az események. A büntetést kiszabó tanár – felfedezvén, hogy hat tanítványa a tilalom ellenére hazament – felháborodva követelte az osztályfőnöktől a gyerekek súlyos megbüntetését.

A diákok védekeztek. Hogy mivel? A házirend ellen a rendtartással.

– „A tanulóra mért többletmunkával nem szabad büntetni” – citálta a rendtartás paragrafusát az osztály diákbizottságának titkára az eseményeket tárgyaló osztályfőnöki órán. Az osztályfőnök tehetetlen.

A gyerekek egységes véleménye szerint büntetésük módja a rendtartás előírásának ellentmondott, a diktáló tanár szerint viszont az osztály szegte meg a házirendet, amiért kivétel nélkül mindannyiuknak lakolniuk kellett volna. A büntetést kiszabó pedagógus még jogi tanácsot is kért az ügy tisztázásához...”¹⁹

Reméljük, hogy ez az eset mégiscsak meg fog maradni kuriózumként.

Az általunk megvizsgált házirendek átlag 3–4 oldal terjedelműek. A legrövidebek mindössze 1–2 oldalasak, a leghosszabb 9–10 oldalas. A méret a házirendek esetében sem meghatározó jellegű, számunkra mégis szimpatikusabbak a „kis aranyos” házirendek.

JEGYZETEK

- (1) Rendtartás az általános iskolák számára MM 1983.
- (2) Báboryné Kerner Agnes: A fegyelem és a házirend. Köznevelés, 1984. 12. 15. old.
- (3) Köszönjük azoknak – főleg az 1985-ben főiskolánkon végzett nevelőtanároknak –, akik iskolájuk házirendjét rendelkezésünkre bocsátották.
- (4) Magyar értelmező kéziszótár, Akadémiai Kiadó 1972. 531. old.
- (5) Nagy Sándor szerk.: Pedagógiai lexikon II. Bp. 1977. 118. old.
- (6) Horváth Lajos: A tanulói önkormányzat fejlesztésének útjai az általános iskola mozgalmi életében. Akadémiai Kiadó Bp. 1979. 214. old., 35. old.
- (7) Rápolthy Viktor: A házirend. Népszabadság, 1985. május 22. 6. old.
- (8) Ágoston György–Jausz Béla: Pedagógia II. A nevelés elmélete II. rész, Tankönyvkiadó Bp. 1964. 64. old.
- (9) Rendtartás 48. old.
- (10) Báboryné Kerner Agnes 1984. i. m. 15. old.
- (11) Az igazsághoz tartozik, hogy az egyik házirendben találtunk egy, a tanár–diák „egyenlőségre” utaló kitételt: „A kifüggesztett házi tűzrendészeti szabályzat megtartása nevelőknek és tanulóknak egyaránt kötelező.”
- (12) Rendtartás 16. old.
- (13) Rendtartás 48. old.
- (14) Lsd. a már idézett követelmények között.
- (15) Makarenko Művei 4. Akadémiai–Tankönyvkiadó Bp. 1955. 337. old.
- (16) i. m. 15. old.
- (17) Rendtartás 48. old.
- (18) Rendtartás 48. old.
- (19) Kulcsár Ildikó: Házirend kontra rendtartás. Köznevelés 1977. 9. 16. old.

ZÉTÉNYI IMRÉNÉ
Debrecen

Késleltetett követeléssel a sikerért

Első osztályban vagyunk. Még viszonylag elején az évnek. A gyermekek az osztályban nem haladnak egyszerre. Van, aki mindig lemarad a tanulásban. Van, aki úgy jött iskolába, hogy már tudott olvasni, ismerte a számokat. Van, aki csak (?) hat évének ártatlan romantikáját és érdeklődését hozta magával. Már az induláskor különböző a starthelyzet. Óriási differenciák lehetnek, amelyek megtevesztő hatásukkal még a tanítónő értékítéletét is befolyásolják. Valamikor ez nem volt így: az elsősök, elsősök voltak, különböző értelmi képességekkel, akik az iskolában csodálkoztak rá a világra. Ma több újat hoz a gyermek az iskolába otthonról, környezetéből, mint eddig bármikor.

Pl.: Régen, ha a közlekedésről tanultunk, szépen mondogatták a versikét a lámpáról: „Állj, várj, mehetsz”... stb. Ma azt kérdezem többek között: Mit jelent a sárga fény? Tamás azt feleli: Azt jelenti, hogy lehet kapcsolni egyesbe. (Tessék tanulni tanító néni!) Ez az egyik csoportja a tanulóknak: külföldet járt, tv-t néz, magnója van, esetleg nyelveket tanítanak vele.

A másik véglet (nem sokan) hamvasan jött a mesékből, még ma is a nagymama fűzi be cipőjét. Nehezen mozog az iskolai környezetben. Riadt. Nincs önbizalma. Tudását potenciálisan hozta magával. Lesz-e, aki ezt a tudást kibontja, felfedezi, és ezzel együtt önbizalmat ad neki? Vagy azok, akiknek még ma is hátrányos helyzetű jelzőt illesztünk a neve után? Akiknek minden élettapasztalata abból áll, hogy alkalmazkodik az otthoni rossz környezethez? Tudásvágya, szeretetétsege kielégítetlen. Itt szeretné hiányérzetét betölteni.

Ó olyan hátránnyal indult, mit nehéz behozni. Apró kudarcai addig halmozódnak, míg végképp kedvét veszti. Első osztályosokról van szó, észre kell vennünk és észre is vesszük, sőt megpróbáljuk megelőzni.

Miért maradhat le a gyermek? Nézzük az okokat: Kelemen Lászlót idézem: (Pedagógiai pszichológia alapkérdései 306. o.)

- „a) a tanuláshoz való helytelen beállítottság,
- b) az elsajátítás nehézségei,
- c) helytelen módszerek és eljárások,
- d) munkaszeretet hiánya,
- e) a tanulási érdeklődés hiánya”.

Ez utóbbi kettő az első háromnak lehet a következménye. Nagyon fontos, hogy megtaláljuk az okok mögött azt is, ami a háttérben ezt előidézte.

- a) oka lehet: családi, iskolai, légkör,
- b) oka lehet: fizikai, szellemi gyengeség,
- c) oka lehet: nem egyénre szabott módszerek.

Ez utóbbi nagyon fontos. Az elsősöket nagyon kell ismerni egyénenként is és minden egyes gyermeknél, de különösen a hátrányos helyzetű, lemaradozó gyermekeknél egyéni bánásmód szükséges.

Ezt a nevelő igyekszik is megtenni. Miben nyilvánul ez meg?

Leginkább:

- a vele alkalmazott hangnembén,
- több találkozás a szülőkkel,
- sok korrepetálásban.

Mi lehet a módszer, amivel az elsősök egyes tagjainak lemaradását megelőzzük?
Két segítség is van:

- az egyik a tanulási törvények ismerete,
- a másik maga az elsős tananyag.

Nézzük a tanulási törvényeket:

- a motiváció törvénye,
- az ismétlés törvénye,
- a transzfer törvénye.

E három közül most az ismétlés törvényét emelném ki, és kapcsolnám az első osztályos tananyaghoz: ugyanis egyetlen egy osztály tananyaga sem képes annyira az újat a régre építeni, mint a betűismertetés, olvasás és az elsős matematika megtanulása során az elsős tananyag.

Itt ugyanis olyan szorosan épül az új az előzőre, hogy el sem képzelhető egyik a másik nélkül. (Csak akkor tudja az új betűt kapcsolni, ha az előzőt ismeri, csak akkor tud az 5-ről beszélni, ha a 4-et ismeri stb).

Az egész elsős tananyag egy permanens ismétlés, mely mindennap új ismerettel bővül.

Érvényesül az ismétlés törvénye: A magasabb idegműködés indoka, hogy minden kialakított feltételes reflex kiálszik, ha hosszabb időn át megerősítés nélkül marad. Ez a megerősítés a megismerő tevékenységnél: az ismétlés. Ez történik minden órán: az új anyaggal párhuzamosan ismétlés. A jól haladó gyermek és a tanmenet mindig szinkronban van. Sőt van, aki szorgalomból előbb jár.

Ezt a lemaradó gyermek tudja, sőt érzi. Ez az az érzelmi momentum, amit nem szabad kihagynunk, ha kicsi gyermekről van szó.

Legelőször ezt a kellemetlen érzést kell megszüntetnünk. Hogyan? Olyan örömhöz kell juttatnunk őt is, ami sikerérzést, ennek következtében kedvet ébreszt a tanulás iránt. Ne érezze azt az egyszerre sürgető és hátráltató kényszert, ami őt a jól startoló gyermektől elválasztja.

Ne követeljük az új betű megtanítása utáni napon, hogy ugyanúgy olvassa ő is, mint a jó tanulók. (Egyébként a jó tanulónak sem új, mert érdeklődése folytán már jóval előbb megismerkedett vele.)

Engedjünk neki hosszabb kifutási időt. Hiebsch-Clauss: Gyermekpszichológiájában olvashatjuk: „Legkönnyebben közvetlenül az ismeretelsajátítás után felejtünk és a fokozódó időbeli távolsággal az elsajátítottból egyre kevesebb megy veszendőbe” (a helyesen beiktatott ismétlések segítségével).

Ez a reminiscencia. Mindnyájan észrevettük már, akik elsőben tanítunk, hogy a gyengébb tanulók az új anyagot másnap sohasem tudják megbízhatóan, de egy régebbi anyagot (amit új korában szintén nem tudott) pl. a k betű tanításánál nem megy az olvasás – visszafordítunk pl. a y betűhöz, azt vesszük észre, hogy tudja, olvassa.

Mi történné, ha ezeket a gyerekeket sohasem kérdeznénk, még pontosabban: sohasem értékelnénk a friss anyagból, hanem saját érési üteméhez igazodva mindig csak abból, amit már tud. Az előzőt, a sokszor hallottat, látottat már tudja – annyiszor hallja másoktól (társaitól, tanítójától), hogy egyszer – kinél előbb, kinél később – megvilágosodik előtte – tudja. 1–2 napot visszalapozva a könyvben, kérdezhetem, felel rá, olvas, sikere van. Ilyen módon előfordulhat, hogy nem tudatosul benne az a circulus vitiosus, ami kedvét szegi. Ezzel a módszerrel már többször dolgoztam. Bevált, és leg-

egyszerűbb módja a felzárkóztatásnak. Differenciál, de nem direkt módon. Bár meglehetősen intenzív figyelmet kíván a tanítótól az, hogy egyénenként számontartsa a 4-5 lemaradónál, hogy hol tart a felzárkóztatásuk. Résen kell lenni és elkapni a pillanatot, közös nagy örömről, amikortól már együtt haladhat az osztállyal. Előbb-utóbb mindenki megtanul olvasni és számolni első osztályban. Itt az előbb-utóbb kifejezésen van a hangsúly. Nehéz dolog türelmesnek lenni, mert pl. ha van egy felmérés, a feladatlapokkal az egész osztály adott időszakra vonatkozó tudásszintjét csak úgy tudjuk felmérni, ha nem differenciáltuk. Ez esetben a lemaradás szintje negatívumként jelentkezik. Csak azok fognak kielégítően dolgozni, akik az élvonalban haladnak. S a lemaradók? Akiknél az időmértéket lazábban állítottuk? Kétségbeesik, megijed a nehéz feladattól, ami meglepte? Vagy hozzá sem fog, mert nincs hozzászoktatva a magasabb követelményekhez? Itt is – mint egész évben mindennap – láthatja a többiek teljesítményéből, hogy hol kellene neki is járnia. A követelmény nem titok előtte, s azt is tudja, hogy ő mennyire közelítette ezt meg. A feladatlapon is annyit teljesít, amennyit bír – szemrehányást, szidást nem fog érte kapni. De azt neki is tudnia kell, hogy a célunk nem az ő lemaradásának rögzítése, hanem a többiekkel való egyszintre emelése. Ez az ő perspektívája. Éreznie kell, hogy ő is halad. A mindennapos késleltetett követelés (ami egyénileg hozzá igazodik) azt a bizonyosságot ébreszti benne, hogy ő is tud. Meghozza a gyümölcsét, mert érvényesül a motiváció törvénye. Pavlov: A motiváció az agykéreg uralkodó ingere, amely az organikus (belső) szükségletek és azon környezeti ingerek szintéziséből áll, amely ezek kielégítését szolgálják. Tudott anyagból kérdezve a kis elsős dicséretet kap (belső tudásvágy külső környezeti megerősítése), ami már mozgósítja az akaratot is. Belső szükséglet, hogy ő is jó tanulóvá váljon, találkozik és kapcsolódik a külső környezettől kapott pozitív ingerekkel: mindennap törődnek vele, kíváncsiak tudására. Bizonyíthat, mert nem kudarccal ér, hanem siker.

A mindennapi „ismétlés során az eleinte akadozottan folyó, szünetekkel tarkított részműveletekből álló cselekvés egyre folyamatosabbá válik.” – (Pszichológiai alapgalmak kis enciklopédiája). Kialakul a készség, a dinamikus sztereotípiák. Megtanul olvasni, számolni. Itt álljunk meg. Nem egyszerre fog történni. Pesti januárban, Marika februárban, Jóska csak márciusban jut el ideig. De nem mindegy, hogyan. Szorongás nélkül!

A szorongó gyermek (vagy már úgy jött az iskolába, vagy itt vált ilyenné) minden feladatot veszélyhelyzetként él át, és tevékenysége kudarcát anticipálja (előre sejt). Alábecsüli önmagát, mert másoktól mindig lebecsülendő véleményt hallott. – Ha ezt a szorongást kiiktatjuk türelemmel, szeretettel, a lemaradó gyermek fogalmát elfeledtetjük, helyette a késleltetett követelés alapján állva, egyéni teljesítményt várunk el – egyéni teljesítményt kapunk, mely év végére a követelményeket teljesítő kis közösséget formál osztályunkból.

Hogyan készültünk fel Molière: A mizantróp c. darabjának megtekintésére?

Annak a 6. osztálynak, ahol az irodalmat tanítom, ebben a tanévben ez a márciusi színházlátogatás már a 2. alkalom volt. Korábban ugyanitt az Ódry Színpadon néztük meg Anouilh: Euridiké c. darabját. Így tehát már vannak a gyerekeknek alapélményei a színházzal kapcsolatban. Rendszeres színházba járók alsós koruk óta, tudják, hogy mit jelent egy ilyen alkalom a számukra.

Komoly korlátunk nekünk – szakos és nem szakos tanároknak –, hogy iskolai közönségszervezőnk csak bizonyos színházakkal tart kapcsolatot (Madách Színház, József Attila Színház, Gyermekszínház, Ódry Színpad). Ez behatárolja a választható darabok mennyiségét és műfaját. Választhattunk: A tündérlaki lányok, Liliom, Euridiké, A mizantróp közül.

Valljuk meg őszintén, egyik sem a 6. osztályos gyerekeknek való. Így végképp a felkészítő tanár egyénisége, ízlése, esetleges pedagógiai céljai motiválják a döntését. Ezek után miért esett a választásom Molière darabjára? Mert vigjátékot, komédiát akartam láttatni, szerettem volna kosztümös darabot megnézetni a gyerekekkel. Molière darabjai jók: konfliktusai humorosak (is), helyzet- és jellemkomikumai iskolapéldaként is felfoghatók. Több gondolatot fogalmaztam meg magamban a felkészülés-felkészítés során:

1. Jó, ha a tanár ismeri, látta már a darabot.
2. Tájékozódniunk kell a darab sikeréről, a közönség véleményéről (napi- és szak-sajtó)
3. Több lépcsős felkészítő tervet kell készíteni, hogy az érdeklődést állandóan ébren tartsuk, s a motiváció belsővé váljon: a gyerek tényleg kíváncsi legyen a szindarabra.
4. A színházlátogató gyereket aktívan be kell vonni az előkészületekbe.
5. A látottakat dolgozzuk fel szóban és írásban is.

A tanári felkészülés

Át kellett gondolnom, milyen pedagógiai célok megvalósításához milyen eszközökkel jutok el.

Pl. pedagógiai cél

- az ember sokrétű egyéniségének megfigyeltetése
- a komédia és a tragédia egy ember sorában
- az ember indulatai

módszer: megfigyelés

- feladat: – figyelj meg, melyik szereplőt milyen ruhába öltöztették! Jelent-e valamit a ruha színe?
- feladat: – milyen volt Alceste viszonya Celimene-hez?
- Hogyan fejezték ki a szereplők indulataikat?

A következő lépés a darab elolvasása volt. Két fordításban jutottam hozzá, Szabó Lőrinc és Mészöly Dezső révén. Nagyon tanulságos volt néhány részletet összevetni,

a két műfordító fordítói tehetségét megfigyelni. Tanulmányokkal ismerkedtem meg. Tisztázni kellett néhány fogalmat (pl. komédia, tragédia stb.) Úgy gondoltam, hogy a drámai műfaj keletkezéséről is beszélnünk kell. Ennek kapcsán az ókori színházról, a drámai versenyekről is szó esett.

A kor – XIV. Lajos kora – nem ismeretlen teljesen a gyerekek számára; de különböző könyvek segítségével még több anyagot gyűjtöttünk erről az időszakról. Érdekes párhuzam jön létre, ha a Molière korabeli Franciaországot Magyarországhoz hasonlítjuk. Röviden elmaradásunk okait is tisztázni kellett, s kortársakat, korabeli műfajokat keresni a magyar irodalomból.

Molière forgalomban lévő művei közül a Tartuffe-öt kézbe adtam, hogy ismerkedjenek meg a drámával mint formával. (Ezzel kissé a középiskola felé is kinyitottam a kaput.) Rajzokat kértem, gyűjtőmunkát adtam ki.

A gyerekek felkészítése

Első lépés:

A jegyek megvásárlása.
Rövid beszélgetés, tájékoztatás
Mi a darab címe? (szómagyarázattal)
A tartalomból 2–3 mondat.

Második lépés:

A faliújságon: „Színházba készülünk”.
Feladat: Gyűjtsetek folyóiratokat a színházról!
Keressétek ki az Idegen szavak szótárából a mizantrop, komédia, dráma, tragédia, konfliktus szavakat!
Tanári közléssel:
1. Mit tudunk az ókori színházról?
2. Hogyan keletkezett a dráma?

Harmadik lépés:

Franciaország és Magyarország a XVI–XVII. században. Irodalmi élet Magyarországon.
Kortársak (tanári közlés).
Feladat: (lehet) Készíts beszámolót Molière életéről! (Irod. lexikon)
Tanulmányozd a Tartuffe c. művet!
Tanulmányozd a korabeli ruhadíjat!

Negyedik lépés:

A szereplők rendszere. Mi közülük van egymáshoz a szereplőknek? (tanári közlés + táblai vázlat)
Feladat: Fogalmazz mondatokat arról, hogyan kell (lehet) a színházban viselkedni!

Ötödik lépés:

Bulgakov: Molière könyve alapján szemelvények bemutatása, pl. Molière és XIV. Lajos, Molière halála, Molière és a felesége.

Írásbeli feldolgozásra a következő feladatokat adtam:

1. Mi a darab mondanivalója?
 2. Hogyan segített ábrázolni a szereplők jellemét a kosztüm? Mit fejezett ki a díszlet?
 3. Milyen volt Alceste és Celime viszonya?
 4. Melyek voltak a legmulatságosabb jelenetek?
 5. Tetszett-e a színdarab, ha igen, miért?
 6. Jó volt-e, hogy a színházlátogatás előtt felkészültünk a darab megtekintésére?
- Nem köteleztem, csak kértem a gyerekeket, hogy kérdéseimre válaszoljanak.

Idézek néhány gondolatot a válaszolók soraiból. Az 1. kérdésre adott válasz: „Azért írhatta ezt Molière, mert valóban így viselkedtek az emberek. Ilyen kétszínűek voltak. Úgy gondolom, hogy Molière sem szerette ezt az időszakot. Ezért megírta ezt a darabot, miben szerintem saját véleménye is benne van. A darab lényege az emberek kétszínűségének a kigúnyolása, és az őszinte ember eltiprása.”

A 2. kérdés válaszai közül:

„Alceste: Egyszerű ember lévén nem hord sem parókát, sem sétatálcát, sem a kor divatját. Egyáltalán nem abba a korba való egyén, mert ő nem képmutató, alázatos, inkább ellenkezőleg.

Céliméne: Nagy, bő szoknyája, csinos blúza arra utal, hogy gazdag, tetszeni akar udvarlóinak.

Céliméne húga: Sárga színű ruhájából arra következtettem, hogy irigykedik a nővére. Piros ruhás nő: Azért volt pirosban, mert »minden férfiba« szerelmes volt.

Phyllinte és a márkí urak: Hajbókolást, képmutatást kifejezők, az akkori divatot majmoló urak.

A paróka, a sétatálca, a ruha, a viselkedés stb. mind az akkori divatot, az alázatosságot és a képmutatást tükrözte. A darabban mindenki a kor divatjába volt öltözve, kivéve Alcestet. Ő egyszerű ember, ezért nem hord parókát, sem sétatálcát, divatos ruhákat.

A díszlet azért volt egy nagy ágy, mert az Céliméne ágya, akinek sok udvarlója volt, és „körülötte forgott az egész világ”. Még azért is, mert ez egy szerelmi darab.”

Az 5. kérdésre adott válaszok közül:

„Nekem tetszett, hogy Alceste nem hízelt soha, és bátran megmondta Oronte-nak, hogy a verse pocsék. Örültem neki, hogy a végén Céliméne ottmaradt magának. A grófok kibékültek, és jól otthagyták a lányt.”

Volt, aki így fogalmazta meg véleményét:

„Én is szerettem volna ott lenni a színpadon.”

„Nagyon tetszett. Azért is jó volt, mert az emberek régi divatú ruhákban jártak...”

A 6. kérdés válaszai közül néhány:

„Szerintem azért volt jó, hogy megbeszéltük, mert így sokkal jobban meg lehetett érteni a darabot. Így meg lehetett érteni, hogy Céliméne miért nem akarta elfogadni egyik úr ajánlatát sem. Alceste nagyon szerette Céliméne-t és nagyon nagy csalódást okozott neki, hogy Céliméne Oronté-nak írt levele Alceste kezébe jutott, amiben őt és a többi urat kicsúfolta. És így Alceste meggyűlölte Céliméne-t és elhagyta az országot.”

A szemelvények a gyerekek írásából igazolják, hogy nagy szükség van a színházlátogatás alapos előkészítésére. A 6. osztályos tanulók figyelmét igencsak irányítani kell, mert ha ezt nem tesszük, elsikkad a darab lényege. Sok időt, gondolkodást, pedagógiai rátermettséget igénylő tevékenység ez, s nagy a munkánk felelőssége.

A színházba járásnak ma már nincs olyan nimbusza, mint akár 15 évvel ezelőtt. Hallottam gyerekektől, hogy „nem volt kedve” eljönni a színházba, vagy telekre ment színház helyett, vagy apjával autót mosott. Megvette a jegyet az előadásra, mégis távolmaradt. Ha tehát „színházba készülünk”, öltöztessük fel lelkünket ünneplőbe. Legyen az a délután ünnep a tanárnak, diáknak egyaránt, s ne csak a szép öltözkék, hanem a várakozás izgalma, a felkészülés során összegyűjtött ismeretanyag miatt is. A színházban varázslat is szokott történni. Bízunk abban, hogy mi is a csoda részesei leszünk.

- Hegedüs-Kónya: Kecskéének, Gondolat, Bp., 1969.
Molière műhelyében, Szépirodalmi, Bp.
Molière: Tartuffe, Szépirodalmi, Bp. 1960.
Molière: Embergyűlölő, Új Magyar Könyvkiadó, 1956.
Bulgakov: Molière úr élete, Gondolat, Bp., 1974.

BÜKI PÁLNÉ
Nagykanizsa

Forráselemzésről a történelemtanításban

1. A történelmi megismerés alapja a *forrás*. Az új tanterv is arra inspirál, hogy minél *önállóbban* akarjuk a történelmet történelmileg megértetni a gyerekekkel. Ha több oldalú és előbb tanítást akarok – nyitott iskolában – megvalósítani, akkor sokoldalú, *többrétű forrásanyaghoz* kell nyúlnom. Mivel a történelem sokszférájú (társ., kult., pol., gazd. stb. élet) tantárgy, ezért elvileg mindennemű forrásanyagot felhasználhatok, amennyiben magában hordja a múltat vagy annak részét. Véleményem szerint mértékkel, körültekintően kell – különösen az eredeti, szó szerinti – némely forrásanyag feldolgozását a tanórába iktatni.

A történelem írásos emlékeit csak a legszélesebb forráskritikával használtam. Még a középiskolák számára kiadott olvasókönyvek is gondot okoznak. Mert mire megy a 12–13 éves gyerek az alábbi mondatokkal:

„... ha csak a törvény által módot nem nyújtunk, hogy a kérdés alatti szakasz értelmében a földesurak kára nélkül ... alku szerint magának valamivel több szabadságot és biztosabb tulajdont szerezhesen ...”

De azonnal eljut értelméhez, érzelmeihez, ha ugyanezt a 7. osztályos olvasókönyvből meríti:

„Azt fejtegeti, hogy csak akkor válik igazán szabadabbá a jobbágy, ha megadják számára a lehetőséget, hogy örökös megváltásával a saját tulajdonába vegye a földet, s így a szolgaságból a szabadságba emelkedhessen fel.”

Többnyire csak a városi könyvtárban tudtam megvalósítani azt, hogy az *eredeti és az átdolgozott forrásanyag* egymás mellé kerüljön. Ilyenkor vigyázni kell arra, hogy a két forrás ne álljon egymással szemben, mert megzavarja a gyerekeket (pl. újság cikk és emlékirat). Azt most nem taglalom, hogy egy aktát, rendeletet, békeszerződést vagy forrásszerző egyéniséget magán hordozó beszédet, emlékiratot kell-e felhasználnunk. Mikor mire van szükség.

Az írott források hiányossága, hogy nem tükrözik teljes egészében az egyszerű emberek, a dolgozók mindennapi életét, harcait (pl. a feudális krónikák az uralkodó osztály szemszögéből vizsgálják az eseményeket). Fontosnak tartom még, hogy az újkorban – illetve annak küszöbén – az igen bőséges forrásanyag közepette a legfontosabbra tudom-e irányítani a figyelmet. Pl. a „Von der Gült”, vagyis, a „Kamatról” szóló írás elemzése kevésbé fontos, mint Luther Márton tiltakozása ugyanebben a témában, hiszen ennek az írásnak összehasonlítása a Fugger – ház jogtudósa által kidolgozott császári rendelettel közvetlenül az újkor küszöbéhez viszi el a tanulókat (6. osztály 29. lecke: A felfedezések hatása az európai életre). A szűk, életkorhoz szabott forrásanyag elemzése nyomán jobban megértették a tanulók a törzsanyag lényeges elemét, té-

telesen: „a polgárság harcba indult a középkor társadalmi rendje, a feudalizmus ellen.” A tanároknak nem is kell különösképpen keresgélnie, hiszen a KT Bocskorosok hádnépe című kötete 92-93. oldalán mindezt készen találja. Feladható előre, otthoni feldolgozásra. A forráselemzés gyakorlati „fogása” annak megtanítása is, hogy a forrás-készítő mindig rányomja nemzet, osztály, szociális és kulturális hovatartozásának sajátosságait, a korszak jellemző vonásait munkájára. Igaz, enélkül is gondot okoz az, hogyan is tükröződik a forrásban a történeti valóság, hiszen a forrás formája és tartalma elsősorban a társadalmi közeg által meghatározott (pl. Schönheerr Zoltán levele, amelyet életének utolsó perceiről a siralomházban írt, vagy részlet Hitler politikai programjából). Igen jól lehet a forrásokat dramatizálni. Vagyis nemcsak az alkotó, hanem a befogadó (aki egy gyerek!) gondolatvilágát, érzelmeit is tükröztethetjük (pl. Dimitrov beszéde a Komintern VII. kongresszusán, vagy Priszkosz rhétor nyomán: Római követei Attilánál).

Korunkban a legnagyobb hordereje a *szóbeli forrásoknak* van. A tömegkommunikációs eszközök által a legjobban hozzáférhetők, s az egyszerűbb fogalmak kifejezésére inkább alkalmasak, mint az elmúlt korok írott forrásai bonyolult történelmi fogalmaikkal. Az írott forrásokat sem lehet mindig alapvetőnek elismerni, még akkor sem, ha a legújabb kort hozzák is közelebb. Pl. a termelőeszközök történetének tanulmányozásakor a leírásnál pontosabbak maguk az anyagi emlékek (közlekedési vagy munkaeszközök, néprajzi források), sőt a közvetlenül megfigyelhető folyamatok egy-egy munkavégzés során (filmhíradóban), de a zenei alkotások is igen jól alkalmazhatók forrásanyag mellett vagy helyett (pl. a Fáklyavivők VI. lemezéről a 11. szám: Szeptember végén – Petőfi verse – a Varsavianka dallamára a Földényi kórus előadásában).

2. 6. osztályban *követelmény* először a forráselemzés. Rövid elbeszélő forrásrészletek és törvények feldolgozásával valósul ez meg, majd 7. osztályra már a marxizmus-leninizmus klasszikusainak műveiből néhány mondatos részletek feldolgozásával bővül. 8. osztályban a napi sajtót; szakfolyóiratokat, 3-4 oldalas népszerű tudományos feldolgozásokat kell a tanulóknak önállóan használniuk, ezek nyomán szóbeli vázlatot vagy kiselőadást készíthetünk.

3. 8. osztályban – könyvtári tanórán – elemeztettem az Áprilisi Tézisek-et (történelmi olvasókönyv alapján). A tanulók csoportmunkában dolgoztak, 2-2 tanuló egy könyvet használt. Feladatuk a következő volt: Hogyan fogalmazta meg Lenin az Áprilisi Tézisek-ben a pillanatnyi oroszországi helyzet sajátosságait? Milyen teendőket jelölt meg a proletár hatalomhoz vezető forradalom útján? Készítsetek írásbeli vázlatot! Az elemzéshez akkor nyújtunk segítséget, ha úgy szabjuk meg a feladatokat, hogy utalunk a legfontosabb gondolatokra, szinte megadva a vázlat vezérfonalát. Semmiképpen nem elég annyi, hogy: „Elemezzétek!”. Könnyebb dolguk van a gyerekeknek, ha *írásbeli vázlatot* készítenek. Ennél a feladatnál a következő módon jártak el: A már előre elolvasott anyagot órán újra elolvasták, és az általuk legfontosabbnak tartott gondolatokat aláhúzták. Ezután igyekeztek az írásbeli vázlatban a feladatokra válaszolni.

A következő lényeges gondolatokat emelték ki:

- Oroszországban megdőlt az önkényuralom. Mi lesz helyette? A forradalom első szakaszában a burzsoázia vette kezébe a hatalmat.
- A világháború imperialista rablőháború. „Meg kell szervezni... a lövészárk-barátkozást!”
- A forradalom első szakaszából a 2. szakaszba való átmenet útja: „Minden hatalmat a szovjeteknek!”
- A forradalmi feladatok felsorolása.

Ugyanígy jártak el a „II. Internacionálé csödjé” című cikk elemzése során is (Szemelvények Marx, Engels, Lenin művei c. kiadvány alapján). A forradalmi helyzet ismerveiről a jól elkülönült 3 pontban olvashattak. Itt tulajdonképpen nem a vázlat elkészítése a lényeges, hanem a három ismerv összefüggése. A gyerekek a saját nyelvükön (ezt kértem) így fogalmaztak:

- a) A burzsoázia válságba jutott, már nem tud a régi módon élni.
- b) A proletariátus a réginél is rosszabbul él.
- c) Ezért az aktivitás fokozódik.
- d) Ilyen volt a helyzet 1905-ben Oroszországban.
- e) Csak akkor keletkezik a forradalmi helyzetből forradalom, ha a proletariátus elég erős a régi hatalom megdöntéséhez.

Az elemzés során szómagyarázatra is szükség volt: mit jelent az a fogalom „ismerve” (ne a tanár mondja meg, hanem keressék ki a tanulók az értelmező szótárból!). A cikk feldolgozása során, ha erre egy teljes órát vagy annak jó részét rászánjuk, részletesen elemezni lehet még a következő gondolatokat is:

- A XX. század elején kik a „felső rétegek” Oroszországban és más országokban, s életmódjuk miben változott meg?
- Miben nyilvánul meg az alsó rétegek nyomora és szenvedése?
- Melyek a tömegek aktivitásának jellemzői?
- Oroszországon kívül hol volt még ehhez hasonló forradalmi helyzet a XIX. század végén és a XX. század elején?
- A döntő hely, idő, túlerő fogalmának és kapcsolatának részletes elemzése.

A Kommunista Ifjúsági Szövetség III. kongresszusán elhangzott Lenin beszédét terjedelme miatt nehezen lehet a tanórán feldolgozni (Szemelvények Marx, Engels, Lenin műveiből). Ilyenkor két megoldás közül lehet választani. Vagy otthon előre elolvassák a gyerekek a teljes beszédet, vagy csak egy megjelölt részt dolgozzanak fel, az órán elolvasva. Az ilyen típusú beszédek különösen alkalmasak arra, hogy a tanulók a lényeget kiselőadás (felszólalás) formájában adják vissza. Könyvtári tanórán – csoportmunkában 3 részre osztva – kiselőadáshoz szóbeli vázlatot készítettek.

Igy:

1. Megszóltatás
2. A téma megjelölése
3. Mi az ifjúság feladata az új társadalomban?
4. Mit kell tanulni?
5. Milyen volt a régi iskola?
6. Az új műveltség célja: tanulni kell a kommunizmust. Hogyan?
7. A tanulás mellett az ifjúság miben nyújthat segítő kezet, miben kezdeményezhet?
8. A Kommunista Ifjúsági Szövetség tagjainak felkészülése a jövőre.

Lenin beszédének szinte minden gondolata ma is időszerű. Ezeket az időszerű gondolatokat a tanulók nevelésében feltétlenül ki kell használnunk!

4. Szeretném bemutatni, hogy 7. osztályban egy teljes tanórán miként éltem a forráselemzés módszerével.

Anyag: Korképbővítés forráselemzés alapján. (Kiegészítő anyag: 7. oszt. VI. fejezet.)

Oktatási cél: Bővíteni a társadalmi-gazdasági fejlődés fő vonalával kapcsolatos törvényszerűségeit: az imperializmus a kapitalista rendszer hanyatló korszaka, amelyben kiéleződnek a tökéletes rendszer ellentétei. Ismereteiket néhány oldalas tudományos feldolgozásból merítsék!

Munkaeszközök: A TK képei, falikép, a bibliográfiában felsorolt könyvek (valamennyi szaktantermi letétállomány!)

Kiegészítő oktatás (ismétlés): Gazdasági és társadalmi élet a XIX. sz. végén.

I. Rendtartó intézkedések

II. **Előkészítés, célkitűzés:** Az elmúlt órákon megismerkedtünk az imperializmus kibontakozásával. A mai órán ismereteinket a szaktanteremben található könyvek segítségével bővítjük. A könyveket a szertárosok a polcokra készítették. A feladatokat írásban a könyveken találjátok. Párban dolgozzatok! A feladatnak megfelelően néhány mondatot olvassatok fel a könyvekből!

III. Forráselemezés: Párosan az előkészített könyvekből.

IV. Az anyag kifejtése, az összegyűjtött forrásanyag szintetizálása

Az „összekötő szöveget” a tanár mondja el.

- a) – „A XIX. sz. végén, a XX. sz. fordulóján sok olyan találmány, újítás született, amely hozzájárult a termelés, a közlekedés felfutásához. Mutassatok be egy alkotó embert!”
Csonka és Bánki közös kísérlete (8. o. OK 7. old.)
– „A kisvállalatok kiszorultak, a piacról. Hogyan ették meg őket a „nagy halak”?
A részvények ára zuhanni kezdett, egy nap alatt 84 ember lett öngyilkos (8. o. OK 13. old.)
– „Versenyfutás kezdődött a gyarmatokon. Hogyan rendezkedtek be a gyarmatosítók Kelet-Afrikában?”
Gazdasági kiaknázás, vasútépités, rabszolgamunka fenntartása (7. o. OK 181–182. old.)
Képelemzés: TK 167–168. és 172. old.
- b) – „A finanszírozások nemcsak a gazdasági életet, hanem a parlamentet is uralták. Hazánkban hihetetlenül nagy anyagi áldozatok árán épült fel a Parlament. Hogyan tiltakoztak a képviselők a pazarlás ellen?”
A Parlament 37 millió aranykoronába került Takarékosabban kellett volna építkezni, mert a nép nyomorog és kivándorol (Hazánk szíve B.pest 51–52. old.)
Képelemzés: TK 170. o.
- c) – „A századfordulón minden társadalom rang és vagyon szerint elkülönülő rétegekre bomlott. Hogyan éltek hazánkban az urak, polgárok, proletárok?”
A tőke hatalma nem rendítette meg a földesúri hatalmat, sőt összefonódott vele. A középosztály vagyonosodott és idomulni próbált az úri osztályhoz. A proletárok falun földre vágytak. A munkásság egyre szervezettebb erő lett (Vér és arany 125–131. old.)
– „A munkanélküliség egyre nagyobb lett. Bizonyítsátok ezt a vasiparral!”
A Ganz-gyárban 12 000 emberből kb. csak 6000 dolgozik, a munkabér 1/3-ára esett vissza. (Középisk. OK V. 56. o.)
Képelemzés: TK 182–183. o.
- d) – „Oroszországban a század elején pattanásig feszült a helyzet. Számoljatok be az 1905-ös orosz forradalomról, a véres vasárnap eseményével bizonyítsátok az imperializmus alapvető ellentétei közül a munkásság és az uralkodó osztály ellentétét!”
Eseménytörténet felolvasása (A Nagy Október 35–58. o.)
Képelemzés: TK. 179. old.
– „Ismeressétek Lenin szerepét a két orosz forradalomban!”
Lenin az 1905-ös forradalom fejlődését csak messziről figyelhette, 1917. októberében nem sokat aludt, és már az új szovjet hatalom első lépésein gondolkodott. Később még arra is volt ideje, hogy elmenjen egy kis faluba a villánytelep felavatására (Így élt Lenin 95. old. és 171. old., Lenin lámpácskái 48–49. old.)
Képelemzés: TK 177. old.
- e) – „Ti tudjátok, hogy a nagyhatalmak ellentétei háborúhoz vezettek: Vilmos császár azzal bízta a katonákat, hogy mit a félévek lebillanak, otthon lesznek. Mire számított?”
Vagy villámháborús győzelem, vagy vereség. A gyors háború alapja (Az első világháború 94–95. old.)
– Hogyan barátkoztak a katonák a fronpon?”
A keleti fronton a magyar és orosz katonák megható barátkozása (középisk. OK IV/2 36. old.)

- „Hogyan született a háborúból forradalom?”

Tüntetés a háború ellen. Háború vagy forradalom (Az első világháború 136. és 138. old.)
Képelemzés: TK 186., 188., 190. és 139. oldal

V. *Összefoglalás* (a tanár mondja el): A forrásanyagok elemzésével kiegészítettük ismeretünket az imperializmus koráról. Láthattatok, hogy az imperializmus korszakában a kapitalista rendszer a társadalmi fejlődés akadályává vált, ezért a társadalmi fejlődés érdekében meg kell dönteni! Erről majd 8. osztályban fogtok tanulni. Az órán munkaeszközként csak könyveket használtunk. Barátaitokká váltak ezek a könyvek már az előző órákon is.

VI. *Értékelés*

VII. *Házi feladat*: A következő órán összefoglaljuk a fejezetet. Kérek egy kiselőadást: Miért volt szükség új típusú munkaspártra? Bármelyik könyvből felkészülhettek, amelyiket ma itt használtuk. Készüljétek fel dramatizált játékokra a verduni csatáról! (Szintén a szaktantermi könyvtárlományból.)

Az órán felhasznált könyvek:

Dürr Béla–Nagy Erzsébet: Történetek a legújabb korból 8. oszt. (Tankönyvkiadó, 1978.)

Devecseriné-Major József: Történetek az új korból 7. o. (Tankönyvkiadó, 1978.)

Ruffy Péter: Hazánk szíve Budapest (Móra, 1982.)

Varga Csaba: Vér és arany (Móra, 1982.)

Középiskolai történelmi olvasókönyv V. (Tankönyvkiadó, 1966.)

Középiskolai történelmi olvasókönyv IV/2. (Tankönyvkiadó, 1970.)

Koroknai Zsuzsa: Így élt Lenin (Móra, 1977.)

Varga Katalin: Lenin lámpácskái (Móra, 1977.)

Földes Péter: A Nagy Október (Móra, 1977.)

Gondos Ernő: Az első világháború (Móra, 1982.)

SOMOGYI JÓZSEFNÉ

Berkesz

A tőszámnevek gyakorlásának néhány formája az oroszórán

Az orosz nyelvet tanítók jól tudják, hogy a számnevek elsajátítása igen nehéz feladat; sok időt, energiát kíván tanártól, tanulótól egyaránt. Mivel azonban nagyon gyakran fordulnak elő különböző szövegekben – főként a mindennapi élettel kapcsolatos szituációs beszélgetésekben –, ezért alapos elsajátításukra nagy szükség van a zavartalan kommunikációhoz.

A számnév az egyetlen olyan szófaj, amelyet általában nem érthetünk meg a szituációból, a szövegtörnyezetből. Gyorsan és pontosan meg kell értenünk a hallott számnévet, és válaszainkban is pontosan kell használnunk ezeket a szavakat, nem helyettesíthetjük szinonimákkal. Hogy ezt a célt elérjük, igen sokat kell gyakorolnunk a számnevek használatát.

Írásomban csak a tőszámnevek gyakorlásával foglalkozom, hiszen ezek pontos ismerete után a sorszámnévek elsajátítása már nem jelenthet különösebb problémát.

A gyakorlatok megválasztásában törekszem arra, hogy a feladatok (lehetőség szerint) játékosak legyenek, és minden egyes tanuló aktívan vegyen részt a munkában.

1. Különböző számokat mondok egymás után, s ezeket a tanulók számjegyekkel leírják. A feladatot nehezíthetjük a beszédtempó gyorsításával. Gyengébb képességű osztályokban viszont segíthetünk a számnevek ismétlésével, a lassúbb beszédtempóval. Hasznos lesz, ha elsősorban olyan számnevek megértését gyakoroltatjuk, melyeket gyakran összetévesztenek tanulóink.

Például:

двенадцать — двадцать

тринадцать — тридцать

пятнадцать — пятьдесят

2. Minden tanuló leír a füzetébe néhány számot, s felkészül felolvasásukra. Egy tanulót kiválasztunk, aki diktálni fog az osztálynak. (Lényegében azonos típusú az előző feladattal, csak a tanárt most a tanuló helyettesíti.)

A tanár szerepe a korrigálásra, ellenőrzésre szorítkozik.

A megoldás ellenőrzése igen egyszerű és gyors az írásvetítő segítségével, ha a tanulókkal együtt a tanár is írja egy fóliára a számokat.

3. Felsőbb osztályokban már nemcsak elszigetelt számokat, hanem összeadásokat, kivonásokat tartalmazó mondatokat is diktálhatunk (illetve diktáltathatunk).

Például:

Деятнадцать и тридцать два будет пятьдесят один ($19+32=51$)

Десяносто восемь минус сорок два будет пятьдесят шесть. ($98-42=56$)

Mindhárom feladat előnye, hogy valamennyi tanuló azonos aktivitással vesz részt a munkában. Lényeges momentum az is, hogy a gyerekek versenyezhetnek: Ki érti meg legjobban a számneveket?

4. A táblára vagy fóliára előre felírjuk a számneveket számokkal és betűkkel is, de összekeverve.

Feladat: Keressétek meg a számok betűvel írott alakját!

Egy-egy tanuló a táblánál dolgozik, a többiek pedig fehér és fekete értékelő lapokkal jelzik a megoldás helyességét.

5. Egy tanuló a táblánál áll. Társai felváltva számokat mondanak, melyeket számjegyekkel le kell írnia. Ha hibázik, leül. A feladatot másik tanuló folytatja. Az lesz a győztes, aki több számot le tudott írni. (Párosával is dolgozhatnak a táblánál.)

6. Negyedik, esetleg ötödik osztályban alkalmazható játék: A tanulók kört alkotnak. Egyikük kezében labda van. Magyarul mond egy számnevet, és ezzel egyidejűleg dobja a labdát valamelyik társának, akinek oroszul kell mondania ezt a számnevet. Ha téved, kiesik a játékból.

A játék előre meghatározott (rövid) ideig tart. Célzerű, ha egyszerre két-három csoport is játszik, ha a tanterem ezt lehetővé teszi.

7. Szintén alsóbb osztályokban végezhető a következő gyakorlat. Az osztályt két csoportra osztjuk. Az egyik csoportnak a páros számok, a másiknak a páratlan számok hallatára kell felugrania. Lehetőleg ne a tanár, hanem egy szép kiejtéssel beszélő tanuló mondja a számokat.

8. A tanár számolni kezd valamilyen egyszerű logikai szabály szerint. Aki felfedezi a szabályt, szóban folytatja.

Például: *два, четыре, шесть ...*

Vagy: *три, пять, восемь, десять.*

(Természetesen maguk a tanulók is mondhatnak ilyen feladatokat.)

9. Fóliára felírunk néhány számnevet betűkkel. Először kórusban elolvastatjuk. A tanulók feladata a továbbiakban: Írjátok le a füzetetekbe emelkedő számsorrendbe a látott számneveket!

10. Játék a dobókockával:

A tanulók párosával játszhatnak – egyidejűleg. Az egyik tanuló dobja a kockát, és kérdezi:

Сколько это?

Társának felelnie kell a kérdésre.

Felsőbb osztályokban nehezíthető a feladat több kocka alkalmazásával. Így már összeadások és kivonások is szerkeszthetők.

Hasonló módon játszhatnak dominókkal is.

11. Az osztályt két egyenlő létszámú csoportra osztjuk. Minden tanulónak van egy előre elkészített számkártyája. A két csoport felváltva mutat egymásnak egy-egy számot. Ha az „ellenfél” hibátlanul megnevezi a mutatott számot, megkapja a szóban forgó számkártyát. Ez a játék is előre meghatározott ideig tart.

Az a csoport lesz a győztes, amelyiknek a végén több számkártyája van.

12. Lottósorsolás.

A játék szabályai lényegében megegyeznek a valódi lottósorsolás szabályaival.

(A technikai feladatokat a vállalkozó tanulókkal előre elvégeztetjük.)

A tanulók a sorsolás megkezdése előtt leírják a füzetükbe azt az öt számot, amelyet megjelöl-
nének a lottón. Így biztosíthatjuk állandó figyelmüket sorsolás közben is. A kihúzott számokat megismételhetjük többször is, de a fordításra, illetve a számjegyek bemutatására csak a játék leg-
utolsó mozzanatában kerüljön sor.

13. A tanár kigondol egy tanulók által is ismert számot. (Felírhatja a tábla belső oldalára is.)
A gyerekeknek rákérdezéssel kell kitalálniuk a gondolt számot.

Például: *Это двенадцать?*

Ha a tanulók már sok számnevet ismernek, a monotonitás elkerülése végett megmondhatjuk, hogy melyik két szám között található ez a kitalálendő szám. (Így takarékoskodunk az idővel is.)

Ez a feladatípus egyúttal jó lehetőséget biztosít a kérdőszó nélküli kérdő mondatok intoná-
ciójának gyakorlására is.

14. A tanulók érdeklődésének felkeltésére, illetve fenntartására igen hatásosan használhatók a
különböző nyelvtörök, mondókák, versikék, dalok, melyekben számnevek is találhatók. Ilyen anyagot
tankönyveink is bőségesen tartalmaznak.

15. Végül, hadd: szójak egy tanítványaim által legjobban kedvelt játékról: a számháborúról.

Valamennyien jól ismerjük ezt a játékot úttörő munkánkából. A szabályok azonosak, de természetesen a negyedik osztályos tanulók csak egyesével tudják leolvasni a számkártyákon látható négy-
jegyű számokat. A játék nagy előnye, hogy órán kívüli időben, más környezetben (erdőben, park-
ban) játszva is meg lehet játszani. Így sok idő nyerünk a számnevek gyakorlására. A gyermekek nagy lelkesedé-
ssel készülnek fel ezekre a délutánokra, s a játék ideje alatt is rendkívül aktívak, jókedvűek. Ez a
jó hangulat hatással van későbbi órai munkájukra is.

Természetesen a leírtakon kívül még igen sokféle módon lehet gyakoroltatni a
számnevek megértését, használatát. Nem hanyagolhatjuk el helyesírásukat sem, ennek
elsajátítására további feladatok elvégzésére van szükség. Gyakorlatomban azonban
előnyben részesítem a szóbeli feladatokat, mert egyrészt a nyelvoktatás középpontjáb-
an a beszéd tanítása áll, másrészt pedig a helyesírási problémák ebben az esetben
megkerülhetők a számjegyekkel való leírhatóság miatt.

Azt hiszem, az sem szorul különösebb indoklásra, hogy jó eredményt csak akkor
érhetünk el ezen a téren is, ha tervszerűen és gyakran végeztetünk ilyen gyakorlatokat.
(Megkönnyíti dolgunkat, hogy ezek a feladatok elég rövid időt vesznek igénybe.) Így
elérhetjük, hogy tanulóinknak nem fognak különösebb problémát okozni a számnevek,
nem fognak megtorpanni sem beszédükben, sem olvasás közben egy-egy felbukkanó
számnév miatt.

Összefüggés a matematika témakörei között

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve írja: „A matematikatanítás célja...: alkalmazásra képes, korszerű matematikai műveltség nyújtása, ... Válgjanak képessé a tanulók arra, hogy felismerjék, milyen esetekben, hogyan lehet és érdemes alkalmazni a matematika ... fogalomrendszerét ...

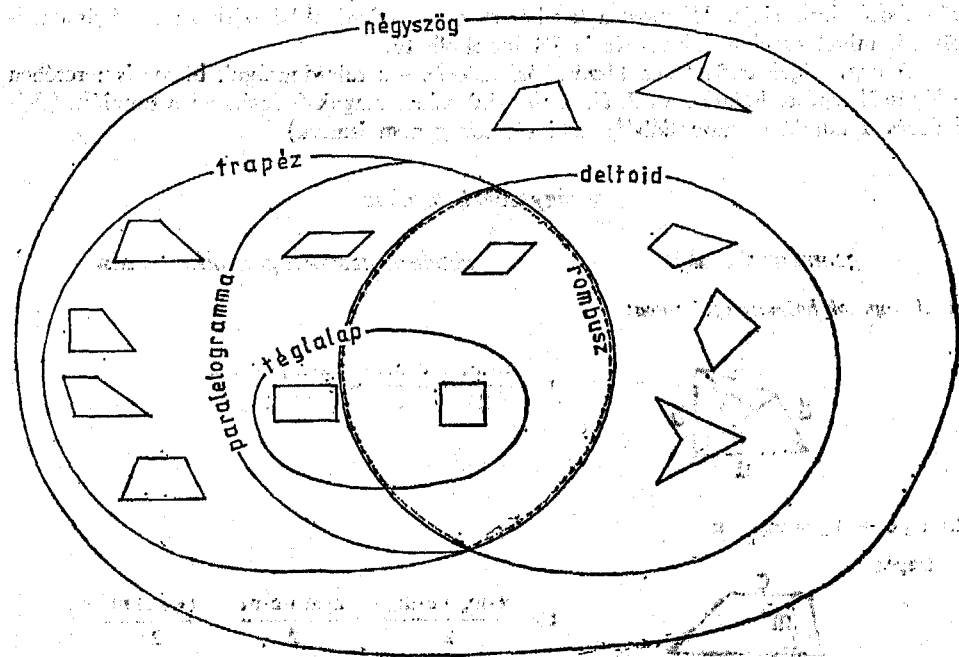
A fenti célok megvalósítása érdekében a matematikatanítás *feladata* a tanulók fejlesztése a következő területeken:

– Megértés: összefüggések felismerése; megkülönböztetés; általánosítások megértése; gondolatmenet követése; átfogalmazás;

– Motiváltság: a matematika egészének és egy-egy részének értékelése, az iránta való érdeklődés és vonzódás ... a matematika belső értékei alapján (harmónia, igazság, szépség) ...”

A tantervből azokat a részleteket emeltem ki, amelyek lehetséges gyakorlati megvalósítását egy konkrét példán mutatom be.

Az általános elvekről a tanterven kívül is több helyen olvashattunk, előadásokon, konzultációkon, továbbképzéseken hallhattunk már. Tapásztalatom szerint, a tantervi elveknek a gyakorlati életben való megvalósításának megmutatása mindenkor hasznos ahhoz, hogy még érthetőbbé, más esetekre is alkalmazhatóbbá válgjanak az alapelvek.



1. ábra

Válasszuk példának a négyszög területének kiszámítását! Ez már jól ismert a hagyományos anyagból is. Most az előbbi tantervi kiemeléseket szem előtt tartva, vizsgáljuk azok érvényesülését!

A matematika korszerűsítésének elgondolásait valósítjuk most meg, amikor az általánostól haladunk a speciális felé! Tegyük a négyszögre egy kikötést: pl. legyen két oldala párhuzamos, így jutunk el a trapézhoz. Most egy újabb kikötés a kapott trapézra, pl. legyen a másik két oldal is párhuzamos, így jutunk el a paralelogrammához. Így folytatva tovább, végül a négyzetet kapjuk meg.

A területszámítást előkészíti a négyszögek tulajdonságainak megismertetése. A megértést segíti az összefüggések felismertetése. Az egyező, illetve különböző tulajdonságok kiemelésével válhat érthetővé, melyek a tanítandó anyag lényeges jegyei (amely közös mindegyikben), és mely tulajdonságok változtatása nem befolyásolja a lényeget. E tulajdonságok változtatása sorozatán át juthatunk el a speciális esetekhez. Osztályozzuk a négyszögeket Venn-diagramon! (1. ábra)

Az osztályozáshoz felhasználtuk (a matematika korszerűsítésével megismert új témakörök közül) a halmazokról tanultakat. Az egyes négyszögek tulajdonságainak felsorolásánál segítenek a tanult alapvető logikai ismeretek is. Pl. Van két párhuzamos oldala: trapézok. Nincs két párhuzamos oldala: nem trapézok. Itt nem mondható, hogy deltoidok, mert nem minden négyszög deltoid, amelyiknek nincs két párhuzamos oldala. Ellenpélda: a nem trapéz és nem deltoidok halmaza. A tulajdonságok felsorolásánál bőven van lehetőség az átfogalmazásokra. Használjuk ki ezeket!

Egy részhalmazba tartozó újabb elem berajzolásával felsorolhatók a tulajdonságai (akkor is, ha a neve még nem ismert) és fordítva: tulajdonságok felsorolásával elhelyezhetők a négyszögek a megfelelő részhalmazban. Kapjon hangsúlyt a szükséges és elégséges feltétel alkalmazása! Vizsgáljuk meg, hogy az elégséges feltétel teljesülése alapján, hogyan következnek belőle a többi tulajdonságok! Jó példa lehet a paralelogrammák különböző definíciója. Mi most a két-két szemben fekvő oldal párhuzamosságát emeljük ki, mivel ezzel az elnevezés is jól indokolható.

A négyszögek területének kiszámítási módját – a tulajdonságok biztos ismeretében – lépcsőről lépésre haladva (a 2. ábra alapján) szinte maguk fedezik fel a tanulók. (Felfedezés a tanuló szempontjából: neki új, eddig nem ismert.)

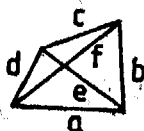
A négyszögek területe

geometriai alakja

algebrai azonosságok alkalmazása

A A trapézok halmazán folytatva:

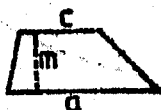
1.



$$t = \frac{a \cdot m_a}{2} + \frac{c \cdot m_c}{2} = \frac{a \cdot m_a + c \cdot m_c}{2}$$

2. $a \parallel c \rightarrow m_a = m_c = m$

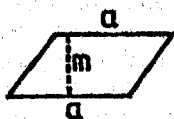
trapéz



$$t = \frac{a \cdot m_a + c \cdot m_c}{2} = \frac{a \cdot m + c \cdot m}{2} = \frac{(a + c) m}{2}$$

3. $c = a$

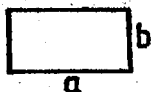
paralelogramma



$$t = \frac{(a+c)m}{2} = \frac{(a+a)m}{2} = \frac{2a \cdot m}{2} = a \cdot m$$

4. $m = b$

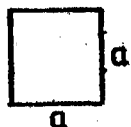
téglalap



$$t = a \cdot m = a \cdot b$$

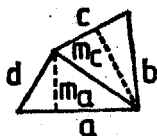
5. $b = a$

négyzet



$$t = a \cdot b = a \cdot a = a^2$$

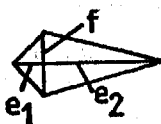
B A deltoidok halmazán folytatva:



6. $c \perp f$

$$f_1 = f_2 = \frac{f}{2}$$

deltoid



$$t = \frac{f \cdot e_1}{2} + \frac{f \cdot e_2}{2} = \frac{f \cdot e_1 + f \cdot e_2}{2} = \frac{f(e_1 + e_2)}{2} = \frac{f \cdot e}{2}$$

7. $f_1 = f_2$

$e_1 = e_2$
rombusz



$$t = \frac{f \cdot e}{2}$$

8. $f = e$

négyzet



$$t = \frac{f \cdot e}{2} = \frac{e \cdot e}{2} = \frac{e^2}{2}$$

2. ábra

A négyzet átlója

A terület kétféle kiszámítási módjából kiindulva:



$$\begin{aligned} \text{A 2. ábra B 8-ból és } t &= \frac{e^2}{2} \left\{ \begin{aligned} \frac{e^2}{2} &= a^2 \cdot 2 \\ \text{A 5-ből } t &= a^2 \end{aligned} \right. \\ e^2 &= 2a^2 \quad \sqrt{} \\ e &= a\sqrt{2} \end{aligned}$$

ha $a = 1$ akkor

$$e = \sqrt{2}$$

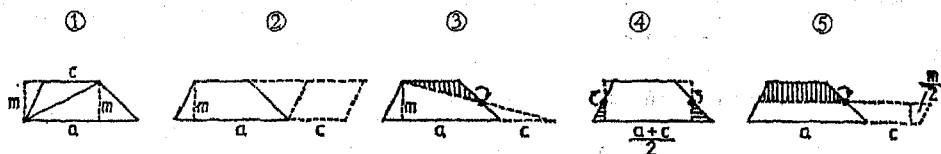
3. ábra

A négyszögek halmazán belül maradva egy újabb tulajdonságot megadva jutunk el a négyszögek egy-egy valódi részhalmazához. Az adott kikötés következményei a geometriai alakzatok és a képleten is jól vizsgálhatók minden lépésnél. (2. ábra A)

Kiköthetjük pl. azt is, hogy: legyen a négyszög két-két szomszédos oldala egyenlő. (2. ábra B) Ez a deltoidok halmazát határozza meg. Az előző gondolatmenetet követve a deltoidok halmazán felismerhetők a deltoidok és trapézok közös elemei. Végül, mindkét úton a négyzethez jutunk.

A trapéz területének kiszámítása

A Területtartó átalakítások



B Algebrai azonosságok alkalmazása

$$t = \frac{a \cdot m}{2} + \frac{c \cdot m}{2} = \frac{a \cdot m + c \cdot m}{2} = \frac{(a+c) \cdot m}{2} = \frac{a+c}{2} \cdot m = (a+c) \cdot \frac{m}{2}$$

tagonkénti összeg szorzat egyik tényezőt másik tényezőt
osztás osztása osztása osztjuk

C Aritmetikai úton, az algebrai alak célszerű megválasztásával

Például:

① $a = 2,8 \text{ cm}$ $c = 1,6 \text{ cm}$ $m = 10 \text{ cm}$

$$t = \frac{a \cdot m}{2} + \frac{c \cdot m}{2} = \frac{2,8 \text{ cm} \cdot 10 \text{ cm}}{2} + \frac{1,6 \text{ cm} \cdot 10 \text{ cm}}{2} = \frac{28 \text{ cm}^2}{2} + \frac{16 \text{ cm}^2}{2} = 14 \text{ cm}^2 + 8 \text{ cm}^2 = 22 \text{ cm}^2$$

② $a = 7 \text{ cm}$ $c = 9 \text{ cm}$ $m = 5 \text{ cm}$

$$t = \frac{a \cdot m + c \cdot m}{2} = \frac{7 \text{ cm} \cdot 5 \text{ cm} + 9 \text{ cm} \cdot 5 \text{ cm}}{2} = \frac{35 \text{ cm}^2 + 45 \text{ cm}^2}{2} = \frac{80 \text{ cm}^2}{2} = 40 \text{ cm}^2$$

③ $a = 1,4 \text{ cm}$ $c = 1,1 \text{ cm}$ $m = 4 \text{ cm}$

$$t = \frac{(a+c) \cdot m}{2} = \frac{(1,4 \text{ cm} + 1,1 \text{ cm}) \cdot 4 \text{ cm}}{2} = \frac{2,5 \text{ cm} \cdot 4 \text{ cm}}{2} = \frac{10 \text{ cm}^2}{2} = 5 \text{ cm}^2$$

④ $a = 22,7 \text{ cm}$ $c = 17,3 \text{ cm}$ $m = 9 \text{ cm}$

$$t = \frac{a+c}{2} \cdot m = \frac{22,7 \text{ cm} + 17,3 \text{ cm}}{2} \cdot 9 \text{ cm} = \frac{40 \text{ cm}}{2} \cdot 9 \text{ cm} = 20 \text{ cm} \cdot 9 \text{ cm} = 180 \text{ cm}^2$$

⑤ $a = 23 \text{ cm}$ $c = 15 \text{ cm}$ $m = 12 \text{ cm}$

$$t = (a+c) \cdot \frac{m}{2} = (23 \text{ cm} + 15 \text{ cm}) \cdot \frac{12 \text{ cm}}{2} = 38 \text{ cm} \cdot 6 \text{ cm} = 228 \text{ cm}^2$$

4. ábra

Megkaptuk a négyzet területének kétféle kiszámítási módját. Vessük össze a két képletet! (3. ábra) Figyelemre méltó az átlóból való területszámítás, mert erről a gyakorlatban többször meglepedezünk. A két képlet egybevetésének egy további haszna is van: voltaképpen eredményként kifejeztük a négyzet átlójának hosszát. Jó lesz ezt most megjegyeznünk, mert a későbbiekben még szükség lehet rá! Ezt a töretlen utat végigjárva a sikerélmény, a matematika egysége, logikája szépségének megérezése motiválhatja a tanulókat a további munkára.

A matematika egységének megmutatásáról szó esett már az előbbieken is. Ezeket egészítjük ki most, amikor megvizsgáljuk a kapcsolatot a geometriai területtartó átalakításai, az algebrai azonosságok és azok alkalmazása aritmetikai feladatok megoldása között. (4. ábra) E három témakörben figyelemmel végigkísérhető a geometriai átalakítás következménye az algebrai kifejezésre, és konkrét számoknál a képlet célszerű megválasztására. Példánknál jól indokolható a képlet megválasztása az adott számokhoz úgy, hogy a legkevesebb számolással, a legrövidebb úton jussunk eredményhez. Végül induljunk el más esetben az algebrai azonosságokból, amelyhez megfelelő ábrát kell rajzolni és számpéldát írni, úgy, hogy az adott képlet választása legyen a legcélszerűbb. Szükséges néhány esetben ugyanazokból az adatokból többféle algebrai alakból elindulni, hogy tartalmat kapjon: érdemes keresni a rövidebb utat, amely sok esetben feleslegessé is teheti a mellékszámításokat.

Nagyon jól megtervezett munkával érhető el az, hogy egy adott anyaghoz minden feladat egy kicsit más legyen, mint az előző, tartalmazzon valami újszerűt. Hol az egyik, hol a másik algebrai alak vezessen rövidebb megoldáshoz. A mindenben megegyező példaktól lényegesen kevesebb fejlesztő hatás várható el.

DR. DÁNOS KORNÉLNÉ
Szolnok

Egy kulturális foglalkozás leírása

Iskolánk – a közoktatáspolitikai elvárások teljesítésének szándékával – harminckét szakkört működtet falai között.

E szakkörök funkciója a következő:

1. Megteremtteni azokat a művelődési lehetőségeket, amelyeket művelt családotokban kapnak a gyerekek;

2. Lehetőséget teremteni a fizikai és szellemi képességek fejlesztésére, a különféle érdeklődési irányok kielégítésére;

3. Iskolánk a lakótelep kulturális centruma kíván lenni, szabadidőközpont, azzal a céllal, hogy változatosan kialakított tevékenységi lehetőségeivel becsalogassa a lépcsőházak tetlenül unatkozó fiataljait az iskolába, és megakadályozza ellenőrizhetetlen, esetleg nem kívánatos kapcsolatok kialakulását, a galeriképződést.

Szorosan együttműködve a Hazafias Népfront területi szerveivel, alakítója kíván lenni a lakótelep közösségi életének.

A szakkörök jótékony hatást gyakorolnak az osztályokon belüli közösségi élet alakulására, és segítenek a szabadidős tevékenységek összeállításában.

A gyerekek továbbadják a különböző szakkörökben tanultakat, az osztályokon be-

lül kisebb-nagyobb önálló csoportok alakulnak ki, amelyek szorgalmasan és lelkesen készülnek egy-egy foglalkozásra, hogy „tudományukat” bemutathassák.

Az alább leírt foglalkozás a bábszakkör jótékony kisugárzásának, közösségalkotó példája 2. osztályban.

Kalandozás a valóság és a mese birodalmában Kulturális foglalkozás

A foglalkozás helye: A szolnoki Tallin Általános Iskola 2. b osztályos iskolaotthonos csoportja.

A foglalkozás nevelési feladata: A valóság és mese elkülönítése – világnézeti nevelés.

A foglalkozás oktatási feladata: A tanult játékok, táncok, dalok, a báb jelenet ismételése, gyakorlása a fenyőünnepi műsorhoz.

A foglalkozás módszere: beszélgetés, szemléltetés, magyarázat.

A foglalkozás eszközei: képek, folyóiratok, könyvek, xilofonok, dobok, csörgők, vőfélybot, bábok, csengő stb.

A foglalkozás felépítése

1. A figyelem felhívása, a feladat célkitűzése

Szervezési feladat:

A táblán képek, folyóiratok, könyvek láthatók, amelyek népviseletbe öltözött, „menyasszonyöltöztetés”-t és „menyasszonytáncoltatás”-t táncoló lányokat és fiúkat ábrázolnak.

A mai foglalkozásunkon a valóság és a mese világába fogunk képzeletben ellátogatni, kirándulni.

Először a valóságban teszünk egy kis sétát. Máris kocsira ülünk, és indulunk. Melyik az a dal, amelylyel utunkat megkezdhetjük?

Jön a kocsi, most érkezünk... Minden gyermek előtt xilofon, dob vagy mérő van. A dallamot először a xilofon játssza el, egyenletes ritmussal kísérve, az ének később kapcsolódik be, majd xilofonjátékkal fejeződik be.

2. A téma feldolgozása

Megérkezünk az első állomáshelyünkre. Szól a zene, áll a bál, a vendégek gyönyörű népviseleti ruhákba öltözötten táncolnak.

Alighanem lakodalomba érkezünk, mert itt éppen a menyasszonyt öltöztetik, itt meg a menyasszonytáncot láthatjuk.

Melyik az a dal, amelyikben az egyik vendég azt mondja: Elmennék táncba, ha szép lány volna? Mit tudunk erről a dalról?

Képek a táblán.

Kiskece lányom...

Énekes népi gyermekjáték, Bartók Béla feldolgozásában ismerjük. Az énekre körben járunk, majd a „Mondom, mondom” résztől párosával forgunk.

Ez a részlet az Ecseri lakodalmából van, amelyet az Állami Népi Együttes előadásában láthattok a televízióban, és ha nagyobbak lesztek, operabérlettel ti is megnézhetitek az Operaházban.

Gyerekek, játsszunk el!

Ha megtetszik egy fiúnak egy lány, akkor elmegy lánykérőbe. Erről a vőfélybotról melyik dal jut eszetekbe? Mit tudunk erről a dalról?

Gyerekek, játsszunk el!

Akinek kedve van, részt vesz a játékban, a helyükön maradók csörgővel, dobbal ritmuskíséretet adnak.

Járom az új váramat...

Ez egy dél-dunántúli város játék, régi leánykérő szokást elevenít fel. A vőfély a vőlegénnyel háztűznézőbe megy, és megkéri a vőlegény számára a lány kezét. A gyerekek körben állnak, a körön kívül jár a kérő a vőfélyvel, a kör közepén áll a gazdasszony.

Csön-csön gyűrű...

Amikor a lánykérés megvolt, jeggyűrű kerül a fiú és a lány ujjára. Milyen gyűrűs játékot ismerünk? Játsszunk el!

Már nagyon eltelt az idő, ezért neked nem az lesz a feladatod, hogy kimenj hunyni, hanem válaszolj arra a kérdésre: Melyik az a dal, amelyikben nem gyűrűt vesz a fiú a lánynak, hanem pántlikát?

Mielőtt tovább indulnánk, táncoljunk még egyet!

Nézzétek, már esik a hó, zúzmárások a fák, és itt jár a fák között télapó.

Melyik dallal indulunk tovább? Énekeljük el!

Elértünk a mesék birodalmába. Mindannyian tudjátok, hogy télapó csak a mesében van, az emberek csak azért találták ki, hogy megajándékozhassák azokat, akiket szeretnek.

A bábszakkörösök segítségével néhány kispajtás báb jelenettel készült a mai foglalkozásunkra. Nézzük meg, hogyan várta Mirci cica és Peti télapót, és mit kaptak ajándékba?

3. Befejező rész

Figyeljétek csak! Egy száncsengő csilingelése hallatszik. Utazásunkat vissza a valóságba szánon tesszük meg. Képzletben felülünk rá, és máris „völgyön és hegy ormán siklik a szán” velünk. Melyik dallal érkezünk vissza?

Már vissza is érkezünk. A foglalkozáson ügyesek voltatok. A bábszakkörösöket megdicsérem, hogy ilyen jól megtanították csoporttársaiknak a szerepeket. Legközelebbi foglalkozásunk anyaga: „A tél versben, zenében.” Meg fogjuk hallgatni a Nyílik az égablak kezdetű dalt is zenekari feldolgozásban, Mozart: Utazás szánon c. zeneművének részlete.

Gyűjtsetek téli dalokat, verseket!

A mai foglalkozásunkat befejeztük.

Este van már, nyolc óra...

A gyerekek előadják a dalra tanult táncot. A többiek ritmuskísérettel kapcsolódnak be.

A táblán havas táj van, a hóesésben és hóval borított fák között télapó közeledik. Hull a hó, hull a hó... Először xilofonjáték, majd bekapcsolódik az ének, és xilofonjátékkal fejeződik be.

A gyerekek egy télapós báb jelenetet adnak elő.

Nyílik az égablak... A dalt xilofonjátékkal kísérve, az előzőekhez hasonlóan elénekeljük.

Úttörőmozgalom — napközi otthon

A napközi otthon és az úttörőmozgalom kapcsolata, annak lehetőségei már régóta foglalkoztatnak.

Az OM Általános Iskolai Főosztálya „Útmutató az általános iskolai napközi otthonok nevelőmunkájához” című kiadványából idézem: „A napközi otthon nevelőmunkájával épít a család, az óvoda nevelési eredményeire, az *úttörőmozgalomra*. Nevelési célkitűzéseit és nevelőmunkájának tartalmát meghatározzák az iskolai nevelés-oktatás céljai és tartalma, az *úttörőmozgalom célkitűzései és programjai*, a gyerekek életkori sajátosságai stb. A munkatervet épüljenek az iskola és az *úttörőcsapat munkatervére*, az osztályfőnökök terveire.”

Kereszty Zsuzsa nemrég megjelent „Bevezetés az egésznapos nevelésbe” című könyvében javasolja, hogy amennyiben a kisdobos és úttörő őrök szimpátiaválasztáson alapulnak, s a napközis csoport nem túl heterogén összetételű (tehát nem 3., 4., 5. osztályból szerveződik), érdemes ezeket az őröket délután a napköziben is működtetni. Jó lehetőség nyílik a napközi otthonban a próbák előkészítésére, teljesítésére is.

Az együttműködés szükségessége nyilvánvaló, a megvalósítás pedig az iskolákon, rajtunk pedagógusokon múlik. Hogyan? Ehhez szeretnék alsó tagozatos kollégáimnak ötletet adni.

Mielőtt éves tervező munkámat megkezdeném, részt veszek a rajvezetők gyűlésén, mint a napközis munkaközösség képviselője. Itt megtudom, hogy csapatszinten milyen fő feladatai, eseményei lesznek a mozgalmi évnek, s megbeszéljük, mi napközisek melyikből, milyen módon tudunk részt vállalni. Ezután az osztályfőnök-rajvezetővel a rajszintű tervet állítjuk össze. Arra törekszünk, hogy ez minél sokszínűbb, érdekesebb legyen. Megbeszéljük, mely programok valósulnak meg úttörő, és melyek napközis keretben. Tervünk kibővül még a gyerekek ötleteivel. Minden évben kívánságládába szoktam gyűjteni ötleteiket, kéréseiket. Természetesen ezt megelőzően meg szoktam nekik magyarázni, hogy olyan dolgokat írjanak vagy rajzoljanak, amelyek megvalósíthatók, s amelyeknek aktív résztvevői lesznek. S ha a jól átgondolt terv kész, már „csak” a megvalósítás van hátra.

Második osztályosoknak készült éves munkatervemből azokat a tevékenységeket ismertetem, amelyek valamilyen módon a kisdobosmunkához kapcsolódnak.

Otthongyűlések

Tisztségviselők megválasztása.

Megemlékezés Szeged felszabadulásáról.

A közös vagyon megbecsülése, óvása.

A takarékoságról.

A tisztaság fél egészsége!

Olvasni jó!

Madarak, állatok védelme.

A szülők, nevelők iránti tisztelet érzése, annak megfelelő kifejezése.

Úgy játsz, hogy társad is jól érezze magát!

Szabadidő eltöltése a családban.

„Három tavasz” (márc. 15., 21., ápr. 4.).

Május 1. régen és ma.

„Oh természet”. A természetjárás szépségei, örömei, veszélyei.

Édesanya csak egy van!

Kulturális tevékenységek

Meseolvasás, dramatizálás bábokkal.

Milyen folyóiratokat kísérjünk figyelemmel?

Közös mozilátogatások.

Szeged múltja és jelene.

Debre Annamária és a Szélfiróza együttes műsorának megtekintése a Juhász Gy. Művelődési Központban.

A NOSZF évfordulója.

Télapóversek, -dalok tanulása, műsorösszeállítás óvodásoknak.

Könyvvajárlat, könyvheti vásárlás.

Karácsonyi műsor adása a mozgássérültek klubjában.

100 éves a szegedi telefon – a Kupola Galéria kiállításának megtekintése.

Mesemondó-vetélkedő – készülés a kulturális seregszemlére.

Műsoradás az első osztályos napköziseknek.

Látogatás a Móra Ferenc Múzeumban.

Farsangi népszokások.

Csoportkarnevál – farsangi mulatság.

Kedvenc folyóiratom – beszámolók illusztráció készítése.

Nemzetközi gyermekkönyvnap.

Húsvéti népszokások.

Anyák napi műsor adása a Juhász Gy. Műv. Központban.

A túrázás tudnivalói.

Színházlátogatás: Ágacska c. mesejáték megtekintése.

Szereplés a kisdobos- és úttörőavatáson.

Technikai tevékenységek

Termünk rendje, rendezés, szépítés.

Ceruzatartó készítése.

Takarékossági világnap – persely készítése.

Terméskből játék, dísz tárgy, használati tárgy készítése.

Ajándékkészítés óvodásoknak.

Karácsonyi meglepetés szeretteinknek.

Bábok készítése a mesemondó-verseny meséihez.

Farsangi sapka, álarc, szemüveg, dekoráció készítése a mulatsághoz.

Játékaink felújítása, ragasztása, rendezése.

Nemzetközi nőnap – üdvözlőkártya készítése nyugdíjas pedagógusoknak.

Zászló, kokárda készítése, a tantermi ablakok díszítése.

„Három tavasz” ünnepi faliújság.

Májusfa készítése.

Sókerámia anyák napjára.

Gyermeknap – papírforgó, lepkeröptető készítése.

Éves munkánkból kiállítás az iskolai faliújságon.

Aszfaltrajzverseny.

Séták, kirándulások

Egy újságárus-pavilon megtekintése, beszélgetés az eladóval.

Látogatás a Somogyi Könyvtár gyermekkönyvtárába, beiratkozás.

Virágot viszünk a szovjet hősök emlékművéhez.

Séta a Lenin-szoborhoz.

Építkezés folyamatának megfigyelése.

Télapóműsor adása az egyetemi óvodában.

Képzőművészeti kiállítás – Karancsi Z. és Szabari Z. kiállításának megtekintése a Tamási Áron Klubban.

Szánkózás, hócsata.

Természetfotók – dr. Molnár Gy. kiállításának megtekintése.

Részvétel a Juhász Gy. Műv. Központ gyermekrendezvényén.

Séta a fellobogózott városban, Kossuth L. szobrának megtekintése.
A tanácsköztársasági emlékmű megtekintése, virág elhelyezése.
Túra a Boszorkány-szigetre.
A Fűvészkert megtekintése.

Játékok

Az év során tanult játékokat nem sorolom fel. Vannak köztük népi játékok, mondókák, kiolvasók, klasszikus úttörőjátékok (pl. Vonatozás, Hegyek, völgyek között, Megy a Zsuzsi-vonat), sor- és váltóversenyek, különböző szerekekkel való játékok.

A tevékenységeket olvasva, kiderül, hogy egy-egy témához több foglalkozás is kapcsolódik, így minden hét sajátos arculatot kap. Pl. a farsang témakörben feldolgozzuk a farsangi népszokásokat, kellékeket készítünk a csoportmulatsághoz, aztán megrendezzük azt. A gyerekek hamar megszokják, s igénylik is ezeket a programokat.

Meggyőződésem, hogy a rajvezető és napközis nevelő együttműködése nemcsak hasznos, de elengedhetetlen is a nevelők és gyerekek szempontjából egyaránt. S összhangoltan jobbat, többet tudunk nyújtani. Hiszen ez a mi közös célunk!

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

A kisiskolások egészséges életmódjának alakításáról

A társadalmi változások, a családok életrendjének átalakulása, az ötnapos munkahét, jelentősen befolyásolta a tanulók életritmusát, napirendjét. Csökken a fizikai erőfeszítés, csökken a mozgástér, szűkül a testedzés. Ennek következménye a fizikai állóképesség csökkenése, az egészségi állapot romlása.

Vizsgálataink bizonyítják, hogy nő a 6–10 éves gyermekek körében a testnevelés alóli felmentések aránya, egyre több a hátgerincferdülés, a mellkasdeformitás, a magas vérnyomás. A tanulók életmódját elemezve, megállapíthatjuk, hogy az ötnapos munkahét és az új tanterv bevezetése túlterhelést eredményezett. A tanulók 8–10 órát töltenek az iskolában, ami elsősorban szellemi munkával és üléssel jár. Kialakult a mozgásszegény életmód, különösen a téli hónapokban jelentkezik a zárttság. A tanulók mintegy 80%-a sportol rendszeresen iskolán kívüli sportegyesületekben. A feltételek hiánya, a család szemlélete korlátozó erőként hat az arány növelésében. Játékra, szórakozásra napi 1–2 órát fordítanak a tanulók, elsősorban hét végén, míg a tanulók 80%-a 4–8 órát tv-nézéssel tölt. Családi programokra 4–6 órát fordítanak, melyből a sportra, kirándulásra mindössze 2–4 óra jut.

Annak ellenére, hogy az utóbbi időben javultak az iskolai sportolás feltételei, a *tömegsport*-foglalkozás nem elégíti ki az igényeket. Kicsik az iskolaudvarok, sportpályák kialakítására nincs lehetőség, egyre több akadálya van a sportegyesületi sportpályák használatának. Hétvégeken sem nőtt az aktivitás, hét közben pedig kevesebb idő jut a sportolásra. Az említett gondok ellenére iskoláink, úttörőcsapataink törekszenek megszervezni a tömegsport-rendezvényeket, bár ezek egy része hagyományos és rendszeresen visszatérő. A legnagyobb népszerűségnek örvendenek a „Játssz velünk!” őrsi és rajkeret-

ben tartott versenyek, akadályversenyek, ügyesség – bátorság tömegsport-játékok. Jó kezdeményezések a városi és területi feljutásos és meghívásos sportprogramok, amelyek serkentőleg hatnak az úttörőcsapatok sport- és játékfoglalkozásaira, a tehetségek kibontakoztatására. Leglátogatottabb programok a jégkarnevál, jégsport-tömegnap, szánkóverseny, hóemberépítés, kisdobos fiú és leány tömegtornaverseny, mezeli tömegfutónap, FIN kupaverseny, labdajátékok. Sikeres a „víz a barátod”, uszodai – show, a tollaslabda egyéni vagy csapatverseny, a grundbirkózás, az asztalitenisz, a sakk. Azok az úttörőcsapatok, amelyek megszervezik a lakótelepi sportolás lehetőségét, jól tudják kamatoztatni a szülők és gyerekek bevonásával az emléktúrák, portyák, természetjáró találkozók megszervezését. Az „egy család – egy őr” mozgalom jó lehetőséget biztosít az erdők napja, a tavaszi kirajzás, a szabadtéri játékok, a népi mozgásos és gyermekjátékok felélesztésére vagy megtanítására, de kellemes együttlétet biztosít a horgászás, vagy az evezőbajnokság is.

A 6–10 éves korosztály egészséges életmódja nevelésében a természetjárásnak és a táborozásnak – éppen az egyén személyiségére történő komplex hatása miatt – mással nem helyettesíthető szerepe lehet. A közös élmények, a táborok és turisztikai rendezvények önkiszolgáló, önrányító és önkormányzó tevékenysége fejleszti a közösségeket, és formálja a tanuló személyiségét. Ismereteket nyújt, hazaszeretetre nevel, megszeretteti a természetet. Magatartási kultúrája a természet- és környezetvédelem szempontjából pozitívan változik. Ahhoz, hogy e korosztály személyiségének fejlesztésében a turisztika és a táborozás megfelelő szerepet kapjon, a felnőttekre igen fontos feladatok megoldása hárul. Ezen teendők között tartjuk számon az érdeklődés felkeltését, és elmélyítését; a tartalmi követelmények kidolgozását, a gyermekvezetők felkészítését, a közösségi hatások felerősítését, illetve a komplex nevelési célkitűzéseknek megfelelő tevékenységet. Ezek legjobb módszerei: a kisdobos kupák, tábori tízpróbák, tábori olimpia, kocogás; a kiváló sportolók emlékére kiírt versenyek (birkózó, cselgáncs, vívó) az expedíciók (Sárrét, Hortobágy, Borsod...) csillagtúrák. Mozgósító erővel bírnak az évfordulókhöz kapcsolódó versenyek (Tanácsköztársaság, Rákóczi születésének évfordulója), a természetjáró akciók (a mi megyénk erdő-mező titkai, figyelő szemmel a természetben), vartúrák, történelmi és munkásmozgalmi emlékhelyekhez gyalogos, kerékpár- és vízi túrák, illetve az életkornak megfelelő jelvénytulajdonos versenyek. A gyerekek kedvelt tevékenységi formája a társadalmi erdei szolgálat (erdők állatainak, erdei létesítmények védelme), vagy a repülő- és hajómodellezés. Valamennyi tevékenységi forma feltételezi és biztosítja a szülő-gyermek-pedagógus együttműködését, és együttes tevékenységét. A fentiek mellett nagy jelentőségű az egészséges életmódra nevelés, mely tartalmazza az egészség megvédését, fokozását és visszaszerzésére vonatkozó céltudatos ismeretterjesztő, nevelő és mozgósító tevékenységet. A tanórán kívüli egészséges életmódra nevelés legjelentősebb bázisai a kisegységőr-csoportok. Legfontosabb feladatuk, hogy az iskolai oktató-nevelő munka célkitűzéseinek megvalósításához kapcsolódva mozgalmi jellegű felvilágosító munkát végezzenek. Szervező, ellenőrző tevékenységükkel segítik a tanulók helyes szokásainak kialakítását és megszilárdítását, egészségügyi ismereteik bővítését. Munkaprogramjaikban találkozunk a tisztasági mozgalom megszervezésével, a közlekedési és a vízi balesetvédelemmel, az elsősegélynyújtás szabályainak megismertetésével, a fertőző betegségek elleni védekezéssel kapcsolatos ismeretterjesztő dia- és hangosfilmek vetítésével.

A személyi higiénia javításához, a helyes egészségügyi szokások kialakításához hozzájárul a „Fogászati és testápolási” hónap. Színes, változatos programokkal, rendezvényekkel találkozhatunk, így: játszóház a preventív fogvédelem érdekében, ahol mindenki kedvére játszhat, szórakozhat, de a játékok valamilyen formában kapcsolódnak az egészségvédelem, az egészséges életmód kérdéséhez. Programjaink lehetnek: bábozás, bábképzés, TOTO, „Fele sem igaz” szellemi vetélkedő, alma-, répa-, karalábérágó verseny,

bohóc műsor, filmvetítés, test- és szépségápolási bemutató, fogászati induló tanítása – gitárkísérettel, fogszépségverseny, gyermek aerobik.

Az iskolák többsége bekapcsolódik a „Tiszta iskola, egészséges ifjúság” mozgalomba. Ösztönző ereje jó hatással van az iskola és környezetének tisztaságára. Növekszik az egészségügyi próbát tett tanulók száma. Ebben a munkában központi helyet foglalnak el a szabadban tett próbák, versenyek (helyből távolugrás, ugrókötelezés, lábténisz, függeszkedés, tollaslabda, fekvőtámasz, bukfenc, fogójáték, talicskázás, pókjárás, békaügetés, szökdelések, célba és távolba dobás, különböző játékok labdával).

Az úttörőházakban, csapatokban jelentős szerepet töltenek be az egészségügyi jelleű és sportszakkörök, a népi tánc, vagy az őrök számára meghirdetett az „őrök legjobb négytusaója”, az „őrök legjobb asztaliteniszezője”, verseny.

A helyes közösségi, higiénias szokások kialakításában, alkalmazásában és megszilárdításában nagyobb figyelmet kell fordítani az önkormányzatra, az ügyeleti teendők, a megbízatási rendszer működtetésére, a tisztségviselők képzésére. Mindenekelőtt fontos a raj és az őrök egészségőreinek, mőkamestereinek, sportfelelőseinek a közpése. A tanulónak széleskörű tevékenységi területet biztosíthatunk, hogy elméleti és gyakorlati ismereteiket megvalósíthassák, érvényre juttassák, alkalmasak legyenek a közösségek aktivizálására, az egészségnevelés hatékonyabb megoldására.

Az egészséges életmódra nevelésnek elengedhetetlen része a *korszerű táplálkozás*. A táplálkozás körülményei, rendszeressége, tartalma alapvetően befolyásolja a tanuló higiénias magatartását, testi fejlődését, lelki egyensúlyát, emberi magatartását. A táplálkozás tartalma és körülménye igen változatos képet mutat. Ezt a helyzetet ellensúlyozhatja a mozgalmi keretekben működő iskolaszövetkezet, a szülők és gyermekek számára rendezett tejtermék-bemutató, a táplálkozási filmek vetítése, egészségügyi tájékoztatók, táplálkozási kiadványok szétosztása, táplálkozási totó kitöltése, „Napjaink népbetegsége” címmel szociofotó-kiállítás, illetve plakátpályázat felnőttek és gyermekek részére.

Elemzéseink azt bizonyítják, hogy a 6–10 éves gyermekek egészséges életmódja sok problémát vet fel, melynek osztársadalmi vonzata van, s az egészséges életmód javítása nem halasztható. Közös összefogással, a lehetőségek maximális kihasználásával kell kialakítani annak a környezeti miliőnek, feltételeknek a megteremtését, melyek biztosítékát jelenthetik a gyermekek személyiségének fejlesztésében, egészséges életmódjának a kialakításában. Ez megköveteli a szemléletváltozást, és a nevelés határfokának javítását is.

T. KISS TAMÁS
Szeged

Klebelsberg Kunó népiskolaépítési programjáról

„Kultúrpolitikai felfogásom az, hogy először elemi népiskolákra van szükség az iskolán kívüli népművelés terén is” – fogalmazta meg a kultusztárca feladatát 1924-ben a nemzetgyűlés előtt tartott beszédében a „neonacionalista” nézeteket valló Klebelsberg Kunó. A kultuszminiszteri kijelentés azt jelzi, hogy a konzervatív beállítottságú, de széles dimenziókban gondolkodó és művelt politikus programját nem lehet csupán „kultúr-fölényre” törekvésnek tekinteni.

Annak ellenére, hogy az állami költségvetésben a népoktatás nem bruttó, hanem nettó rendszerű volt, vagyis, a felekezeti és községi iskolák maguk fedezték kiadásaikat, fenntartási költségeiket, az állam csupán támogatást nyújtott, az elemi oktatás helyzetét Klebelsberg viszonylag mégis pontosan ismerte.

Az 1917/18-as tanév 14 370 népiskolájából a trianoni békeszerződés után 5584 maradt az ország területén. Magyarországon 1920-ban a 7 980 000 lakosból 1 092 715 volt a hat éven felüli analfabéta, és igen magas volt a beiskolázatlan gyermekek száma. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium a büntetés kilátásba helyezésével megpróbálta beparancsolni az iskolába a tanköteles korú gyermekeket. A beíratás elmulasztása azonban hiába minősült kihágásnak. A négyszeri mulasztás esetén kiroható egy hónapi elzárás és 600 korona pénzbüntetés ellenére, az 1920/21-es tanévben 252 000 tanköteles, az összes tankötelezettek 22,7%-a, mégsem járt iskolába. Ennek több oka volt. Egyik a magyar irodalomból is jól ismert; a gyermekeket ősszel és tavasszal szüleik „befogták” dolgozni. Az uradalmi iskolákban a nagyobb mezőgazdasági munkák idején szünetelt a tanítás. Télen pedig azért maradt távol sok gyerek az órákról, mert nem volt cipője és meleg ruházata. Gondot okozott a férőhely is. Kevés volt a tanterem és a tanító. Még 1925-ben is kirívó aránytalanságok mutatkoztak az iskolai és tantermi ellátottságban, hiszen 916 olyan elemi iskola működött, amelyekben egy tanítóra nyolcvan, 270-ben száz, és 28 iskolában százötvennél is több tanuló jutott.

A társadalmi és gazdasági feszültségeket fokozó iskolázatlanságot csak a népiskolák tömeges megépítésével volt lehetséges, ha nem is megszüntetni, de valamelyest enyhíteni.

A súlyos helyzet érdemi javítására a népszövetségi kölcsön felvételét, és a szanálások befejezését követően került sor. Bethlen István miniszterelnök ugyanis „zöld utat” biztosított Klebelsbergnek arra, hogy jelentős összegeket fordíthasson a társadalmilag is hasznos beruházásokra.

Klebelsberg azt tervezte munkatársaival, hogy 8–9000 tanterem megépítésével, megfelelő számú tanítói állás megszervezésével az ország egy évtized alatt elérheti; a tanköteleseknek legalább a fele beiskolázásra kerüljön. A munkás- és parasztgyermekek nagy többsége legalább elvegezze a négy elemi, még ha zsúfoltak is az osztálytermek, és többnyire osztatlanok maradnak az iskolák.

Legtöbb gondot a települési viszonyok okozták. Különösen súlyos helyzet alakult ki az alföldi tanyavilágban, valamint a népességileg és gazdaságilag Budapesthez tartozó, de közigazgatásilag különálló területeken. Ezért hangsúlyozta a törvényjavaslat indoklása azt, hogy a népoktatás elsősorban a mezőgazdasági népesség gyermekeinek a beiskolázását célozza meg.

- Klebelsberg szaktanácsadói javaslatára a következő építkezési sorrendet jelölte ki;
- iskolátlan községek, tanyavilág, majorok,
 - a rossz és a nem megfelelő iskolaépületek helyett újakat építeni,
 - megszüntetni a zsúfoltságot.

Az 1926. évi VII. tc.-ben elfogadott népiskolaépítési program 3475 új tanterem és 1525 tanítói lakás felépítését írta elő. A terv megvalósítására mintegy 51 millió pengőt szavazott meg a nemzetgyűlés. A kultuszminiszter a program végrehajtásában azonban számított a vagyonos rétegek segítségére is. Az állam ugyanis képtelen lett volna magára vállalni a népiskolaépítési akció összes költségét, de a törvényhatósági községek sem tudták fedezni az építkezések pénzügyi terheit.

Klebelsberg nézete az volt, hogy *„akinek az ország területéből tekintélyes része van, vagyis, a nemzeti vagyon tekintélyes részének ura, az tekintélyes részt vállaljon a kulturális terhekből is”*. A módosabbak és a gazdagabbak teherbírásuk és jövedelmük arányában vegyenek részt az iskoláztatási költségekből, mert ezáltal érdekeltté válnak az iskola működtetésében, fenntartásában. Klebelsberg joggal reménykedhetett abban, hogy ezáltal meggyorsíthatja az építkezések ütemét, sőt, még az iskolák számát is növelheti.

A kultuszminiszter ún. *érdekeltségi iskolákat* elsősorban a községek (városok) külterületein szándékozott létesíteni, ott, ahol legalább négy kilométer sugarú területen húsz család vagy harminc tanköteles korú gyermek lakik, és a szülők általános kereseti, társulati adó alá eső foglalkozással, jövedelemmel rendelkeznek.

Klebelsberg ma is korszerű elképzelésének a lényege az volt, - a mezőgazdasági népesség iskoláztatási gondjainak enyhítésén túl -, hogy *társadalmasítsa a népoklatást, és az oktatás anyagi terheit megossza a társadalommal*.

Az agráriusok zöme azonban elzárkózott a népiskolaépítési programtól. Az „alsóbb néposztályok” iskoláztatásában az olcsó munkaerő megdrágulását, a parasztság forradalmiasulását látták. Akadtak olyanok is, akik a „dolgozó nép kultúra iránti állítólagos igénytelenségéről” állítottak fel elméleteket. A legcélravezetőbb az lett volna, ha Klebelsberg törvénnyel kötelezi a nagybirtokosokat megfelelő iskolák és tantermek építésére. A nagybirtokosok és nagytőkéségek egyezségére épülő bethleni konszolidáció azonban ezt nem engedhette meg. Ezért az érdekeltségi iskolákból a népiskolaépítés éveiben összesen 16 létesült.

A problémák (agráriusok ellenállása, elhúzódo építkezések, kisajátítási perek) ellenére a kultuszminiszter energikus és hatékony szervező munkájának eredményeként 1930-ban Szegeden - a Magyar Rádió nyilvános közvetítésével - átadásra került az 5000. népiskolai tanterem, ill. tanítói lakás. Az akció keretében 1925 októbere és 1930 decembere között 502 új iskola épült, amelyből 402 tanyai volt. Megjegyzésként csupán; 1931-től 1935-ig terjedő időszakban csak 34 új intézmény létesült az országban.

Az 1926. évi VII. tc. az ellenforradalmi rendszer politikájának jellemző dokumentuma, főként az a része, amelyik a népiskolai tantervvel foglalkozik, néhány szempontból mégis figyelmet érdemel.

Az általános tankötelezettséget a magyar országgyűlés 1868-ban törvénybe foglalta, annak gyakorlati megvalósítására azonban a kormány szervei nem figyeltek eléggé, de a népiskolák többségét fenntartó egyházak sem. Klebelsberg viszont jelentős erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy a beiskolázás minél teljesebb legyen. A statisztikák szerint 1930-ra a hat éven felüli népesség 90,4%-a tudott írni-olvasni. Az analfabéták százalékos aránya az összlakossághoz viszonyítva, 5,6%-kal csökkent. Jóllehet igen nagy volt azoknak is a száma, akik két-három elemi osztályt kijárva, néhány év múltán még a nevüket is alig tudták leírni.

Nem sikerült viszont elérni azt, hogy az elemi iskolai tanulók hat osztályt végez-

zenek. Elvileg ugyanis a népiskolák 83,4%-a hatosztályos volt. A tanköteleseknek mintegy 80%-a a IV. elemi elvégzése után nem folytatta tanulmányait.

Magyarországon a kormányok ilyen rövid idő alatt még sobasem fordítottak akkora összeget iskolák létesítésére, mint 1925 és 1931 között. A program mintegy 64 millió pengőbe került. Ebből az állam 48 milliót vállalt magára. A fennmaradó összegeket a községek és az egyházak fedezték. Érdemes megjegyezni, hogy a Történelmi Magyarországon 1868 és 1918 között – fél évszázad alatt – állami költségvetés népiskolák építésére és fejlesztésére 46 milliót fordított.

Az 1868. évi népiskolai törvény egyik legfontosabb törekvése az volt, hogy lehetőleg községi és állami iskolák létesüljenek. A kormányzat nyújtson segítséget azoknak a településeknek, amelyek kedvezőtlen anyagi körülményeik miatt képtelenek népiskolákat létesíteni és fenntartani. Az újonnan épített iskoláknak 57%-a azonban mégis az egyházak fennhatósága alá került, 29%-a állami, és 12,8%-a lett községi. Klebelsberg belátta, hogy a program megvalósításához szükség van a felekezetek anyagi támogatására is. Ugyankakor a felekezeti iskolák számszerű gyarapításával megerősítette az egyházak privilégiumát a felnövekvő nemzedék nevelésében. Beszédeiből és írásából is kiderül, hogy ezeket az iskolákat az ellenforradalmi rendszer fontosabb ideológiai, politikai és világnézeti nevelőintézményeinek tekintette, mint az államiakat. Éles hangon szállt szembe azokkal a parlamenti képviselőkkel – elsősorban szociáldemokratákkal és liberálisokkal –, akik ezért bírálták. Annak ellenére, hogy Klebelsberg kiállt az egyházi iskolák mellett, politikájában olyan törekvés is megfigyelhető volt, hogy valamelyest csökkentse a klérus hatalmát. Az egységes közigazgatás irányítására való törekvésével és az állami ellenőrzés megvalósításával ezt el is érte.

Érdekes, hogy Klebelsberg „magyar specialitásnak” nevezte az állami népiskolákat. Ezeket – véleménye szerint – azért létesítette a mindenkori kormányzat, hogy „kivonja az iskoláztatást a helyi tényezők befolyása alól”. A kultuszminiszter ezzel nyíltan beismerte, hogy a Monarchia idején – főként a századforduló táján – a nemzetiségi területek „előnyben részesültek” a népiskolák létesítésekor. Nem a magyar ajkú lakosság írni-olvasni-számolni megtanítása és műveltségének fokozása volt az elsődleges szempont, hanem, hogy „nemesi gesztusként” létesített új iskolákban a nemzetiségi tanul-
janak meg magyarul.

A klebelsbergi népiszkolapolitika bírálói többnyire arra hivatkoztak, hogy a kultuszminiszter elsősorban az analfabétizmus felszámolását tűzte ki célul, a népiszkolai tervvel pedig a „neonacionalizmus” és a „vallás-erkölcs” intenzív terjesztését szorgalmazta.

Tény, hogy a népoktatás követelményszintje az írás-olvasás-számolás alapvető megtanítása volt. „Fantasztá lennék, ha a népiskolával szemben magas pedagógiai igényekkel lépnék fel, oly időben, amikor még a legszükségesebb sincs meg” – válaszolta azoknak a nemzetgyűlési képviselőknek, akik az oktatás belső életének fejlesztéséről, a nevelés színvonalának emeléséről kérdezték.

A tantárgyak és a tanítást övező viszonyok valóban csekély lehetőséget biztosítottak a továbbtanuláshoz, és a törvény elsősorban a mezőgazdasági népesség gyermekeinek iskoláztatására koncentrált. *A néptanító és a népiszkolai terv azonban mást is tartalmazott a „neonacionalizmuson” kívül, több ismeretet, nagyobb alpműveltséget adott az analfabétizmus túlhaladásánál.* Bizonyítható, hogy Klebelsberg a parasztság és a munkásság műveltségének emelésével az ország gazdasági-technológiai fejlődését kívánta elősegíteni. Meggyőződéssel vallotta, hogy a modern, komplikált termelési módok, kényes műszerek, gépek és szerszámok használata mellett az értelmetlen ember többet árt mint használ. A mezőgazdaságban is rohamosan tért hódít a „motoreke”, a traktor, a villamosítás. Ezért állította meggyőződéssel, hogy az iskola kérdései, legalább 50%-ban közigazdasági, termelési kérdések.

A klebelsbergi népiskolapolitika a fejlődő tőkés gazdasági követelményekhez próbálta igazítani a dolgozó tömegek alapfokú műveltségét. A miniszter pontosan látta, hogy a munkás és a szegényparaszt, a cseléd és a napszámos általános műveltségi és szakmai ismereteinek alacsony szintje akadályozza az intenzív termelést. Ezért kell el-tűl-zott-nak tekinteni azokat a kritikákat, amelyek Klebelsberg oktatáspolitikájának osztályjellegét egyoldalúan (és történelmietlenül) bírálva a népiskola fejlesztésében nem veszi figyelembe a tényleges előrelépést és pozitív szándékot.

Az 1926. évi VII. tc. a kultúrát demokratizáló intézkedései miatt is megérdemel némi figyelmet. Jóllehet ez a törekvés igen ellentmondásos.

A kormány a külterületek iskolákkal való ellátását nem úgy próbálta megoldani, hogy felszámolja a tanyavilágot. Noha, a nagybirtokokok közreműködésével ezt megkísérelhette volna. *Az érdekek azt kívánták, hogy az „iskolákkal vigyék a tanyai nép után” a kulturális értékeket.* Arra van szükség – érvelt a miniszter –, hogy a tanító vigye magával a tanyára a tanyai népkönyvtárat, a vetítógépet, a gramofont, csináljon virágoskertet meg gyümölcsöst az iskolakertben, hogy 30–40 tanyának művelődési központja legyen.

A törvény azokról a területekről sem feledkezett meg, ahol különféle okokból nem épülhetett iskola. Azt javasolta, hogy ott *tanyai internátust*, esetleg *napközi otthont* létesítsenek. A nagy távolságokra lakó „gyerekeket pedig szállító eszközökön fuvarozzák az internátusokba”. Sajnos, a törvény paragrafusa csupán óhaj maradt. A tanyai internátusokért, a kisgyermek iskolákba utaztatásáért sem a módosabb gazdák, sem a nagybirtokokosok nem tettek semmit.

A VII. tc. antidemokratikus volt abban az értelemben, hogy az elemi iskolai hálózat nagyobbik részét a felekezetek fenntartásába és működtetésébe utalta, megakadályozva ezzel a kulturális értékek szabad áramlását és terjesztését.

Elmondható, hogy *az oktatásügynek a nemzeti jóvedelemből való tekintélyes részesedése, a közvéleményt kedvezően befolyásoló iskolaépítési program jótékonyan hatott az iskolai életre és a pedagógusok társadalmi megbecsültségére.* Ebben az időben lendültek föl a különféle mozgalmak. A diákság nyelvvédő, vöröskeresztes, takarékosági, szövetkezeti, művelődési vagy sportmozgalmi. Nagy érdeme Klebelsbergnek, hogy *jelentős figyelmet fordított a pedagógusok egzisztenciális helyzetének javítására. A tanítói lakások tömeges megépítésével viszonylag nyugodt körülményeket tudott biztosítani a nevelőmunkához.* Ez az oktatáspolitikát az is *elsősegítette, hogy a pedagógus – „A Tanító Úr” – köztisztviselőként álló személyként, jelentősen meghatározza a helyi társadalom életének alakulását. A népiskolák a tanyai körzetek, községek és városrészek valódi népművelési-közületi központjaivá váltak, otthont adva haladó gondolatoknak és progresszív közösségeknek is.*

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Szébenyi Péter: Az általános iskola fejlődésútja = Pedagógiai Szemle, 1985. október.
- [2] Sárközi István: Az ellenforradalmi rendszer népiskolapolitikája Magyarországon (1919. augusztus–1944). Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.
- [3] Sárközi István: Klebelsberg Kúnó kultúrpolitikája, és annak szegedi aspektusai = Tanulmányok Csongrád megye történetéből, Szeged, 1979.
- [4] Gróf Klebelsberg Kúnó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926. Az Athenaeum Kiadása, Bp., 1927.
- [5] (T) Kiss Tamás: Klebelsberg ideológiája, és szervezőmunkája, beszédei, cikkei tükrében = Kultúra és Közösség, 1982., 4. sz.
- [6] (T) Kiss Tamás: Népművelési tendenciák Magyarországon 1922–1935 között (A szegedi modell) I. rész = Kultúra és Közösség, 1985., 4. sz.
- [7] Romsics Ignác: Ellenforradalom és konszolidáció. Gondolat Kiadó, Bp., 1982.
- [8] Közművelődés 1924. évf. számai.

SZEBENYI PÉTERNÉ-NYIRKOS TIBOR: A SZEMÉLYISÉGGÖZPONTÚ VILÁGNÉZETI NEVELÉS MÓDSZEREI

Szebenyi Péterné és Nyirkos Tibor könyve rég várt segítséget jelent a gyakorló pedagógusok számára. A világnézetű nevelés még napjainkban is a nevelés gyakorlatának és elméletének ingoványos talaja. Ezt a nagyfokú bizonytalanságot megkísérelik megszüntetni a szerzők új koncepciójuk felvázolásával.

A munka két alapvető szerkezeti egységből áll; az első rész tömören vázolja a személyiség világnézetű nevelésének elméleti kérdéseit, a második – amely a munka nagyobbik részét foglalja magában – a módszertan. A felvetett kérdéseket három szinten közelítik meg: 1. „az elnevelés filozófiai szintjén” – a mű első részében szerepel – 2. „középfokú elméleti, metodikai szinten” és 3. „gyakorlati, módszertani síkon”. A két utóbbi szint, főleg a második részben kap helyet.

A szerzők munkájuk elméleti talapzataként bemutatják koncepciójuk középpontját alkotó, a címben is jelölt „személyiségközpontú”-ság ismérveit, s ezzel a világnézetű megközelítéssel mintegy rést ütve a tradicionális pedagógia konzervatív burkán. Gyorsan rohanó világunkban mindig nagy gondot jelent, hogy a tudományból milyen ismereteket közöljünk a felnövekvő nemzedékkel? Ezért az egyes iskolatípusok reformterekvéseik során mindig újra méri azokat az ismereteket, melyeket a gyerekekkel meg kell tanítani. A szerzők koncepciójának lényege: meg kell fordítani a hangsúlyt! A tananyag helyett a személyiséget kell középpontba állítani, így a nevelés komplex folyamatában a tananyag megtanítása nem cél, hanem eszköz a tanuló személyiségének formálásában. Ebben az értelemben a személyiségközpontúság nem jelent individualizációt, sem elvont egyén megragadását, hanem a történelmi-társadalmi meghatározottságú csoportok, kollektívák tagjának középpontba állítását. Ennek megfelelően a komplex pedagógiai tevékenység célja a „világnézetileg tudatos, autonóm személyiség” kialakítása.

E szemlélet tükrében a világnézetű nevelés megvalósítása is újra fogalmazódik, mintegy válasszt adva egy sor olyan megoldatlan kérdésre, amely a nevelés gyakorlatában sok pedagógust látszateredmények felmutatására készített. A „világnézetű nevelés”, mint a nevelőmunka, igen fontos, de a gyakorlatban alacsony hatékonysággal megvalósuló területe, az egyes iskolatípusokkal eltérő, világnézetű tartalmú ismeretek együttesét tartalmazza oly módon, hogy a tanulók, életkori sajátosságuknak megfelelő módon és

mennyiségben sajátítják el azokat. A szerzők a világnézetű nevelést nem úgy tekintik, mint a nevelés egyik részterületét, hanem mint a személyiségfejlesztés egyik dimenzióját. Így a személyiség világnézetű fejlődését, mint egymásra épülő, egyre gazdagodó személyiségfejlődést, mutatják be. Eszerint, a kisgyermek a számára ismeretlen világban fokozatosan kialakítja emberközponitú *világképét*, amelynek kialakulásában a fantázia és az érzelem igen nagy szerepet játszik. A gyermeki világkép az iskolás évek során – a környezet egyre racionálisabb megismerésével – fokozatosan *világ szemléletté* alakul. A tudatos *világnézet* kialakulásának feltételei – szerzők véleménye szerint – a 16–18 éves korban alakul ki. Ennek nélkülözhetetlen feltétele a rendszerszerű gondolkodás kialakulása. A személyiség világnézetének kialakulása nem jelenti a világkép és a világszemlélet megszűnését, mindkettő sajátos funkciót lát el az egyén életében. A szerzők tömör megfogalmazásában: „Az így felépülő rendszer tehát hármas tagoltságu: a világkép adja a világnézet érzékletes anyagát, a világszemlélet általánosítja és megszüri a konkrét tapasztalatokat, a világnézet pedig a világszemlélet által kialakított struktúrákat összeveti, elemzi, válogatja és rendszerbe szervezi.”

A szerzők a könyv első részében felvázolt elméleti koncepciót igen széles kutatási és kísérleti anyagon nyugvó módszertani tényekkel támasztják alá, megadva annak lehetőségét és irányát, hogy a gyakorló nevelők munkájukban felhasználhassák. A módszertani rész ugyanazzal a tiszta logikával építkezik, mint az elméleti kérdésekkel foglalkozó fejezet.

A módszertan az egyén környezettel való kapcsolatának sokoldalú bemutatásával indul: „A mindennapi tapasztalattól a fogalomalkotásig elvezető módszerek” – címmel. A fejezet bemutatja a mindennapi tudat szerkezetét, és az egyén világnézetében elfoglalt helyét, mely szerint a mindennapi tudat összegyűjti a tudományos gondolkodás anyagának egy részét, megalapozva annak továbbfejlesztését. Ezért a mindennapi tudat megfelelő alakulását igyekezzük biztosítani a tanuló számára. Ehhez, – amit a szerzők kísérletük során „széleskörű indukciós bázis biztosításá”-nak neveztek –, interjúk, riportok készíttetését, közvéleménykutatás módszereit javasolják akutális, élő példákkal, elemzési minták ismertetésével. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy tudatos, rendszerszerű világnézet nem jöhet létre megfelelő fogalmi bázis kialakulása nélkül. Ezért káros az általános iskolásoknak olyan magas absztrakciós szintű, bár világnézetileg fontos fogalmakat közvetíteni, amelyek meghaladják szellemi érettségüket, mert

ezek még „üres” fogalmak a tanulók számára. A középiskolások esetében – a szerzők tapasztalata szerint – a másik irányú végtel hibája a jellemző: a középiskolás tanulók már rendelkeznek megfelelő értelmi fejlettségi szinttel, amelyvel magasabb absztrakciós szintű fogalmakat feldolgoznak, ennek ellenére ezeket a fogalmakat megkerülik, így egy „ideológiai vákuum” alakul ki, amely lehetetlenné teszi a fiatalok világnézeti-erkölcsi fejlődését.

A személyiségközpontú világnézeti nevelés megvalósításának szervező része a tanulók aktivitása a nevelés teljes folyamatában. Ezért a következő: „A tanuló fogékonnyá tétele saját erkölcsi és világnézete kialakításában” – című fejezetben a szerzők különös gondot fordítanak a környezet iránti nyitottság, az érdeklődés, az empátia és a fantázia fejlesztésére – ezek lehetőségét és nehézségét példákkal illusztrálva. Erdemes elgondolkodnunk azon is, hogy a tanulók időszemlélete – a jelen és a múlt ténszerűsége alapozott tananyag miatt – eltolódott a múlt felé. Ennek az a világnézeti szempontból hátrányos következménye, hogy nem tud kialakulni megfelelő jövőtudat, amely a jelent különböző utakon viszi a jövő felé.

A szerzők külön fejezetet szentelnek a „világnézet mint tudatos tartalmi rendszer” kialakításának. A rendszer fogalmát sokáig a zárt-sággal, merevséggel azonosították, így mint a nevelés egészétől idegent, elutasították. A világnézet nyitott, állandóan változó rendszer, a személyiségfejlődésben kialakulását bizonyos struktúrák létrejötte előzi meg. A világnézeti, erkölcsi struktúrák, egyben értékstruktúrák is, amelyek rangsorba szerveződve, megadják a személyiség irányultságát. Sajnos, az utóbbi időben iskolánk elhanyagolt területe a rendszeralkotó képesség, a rendszerben gondolkodás kialakítása, pedig ennélkül nem jöhet létre világnézeti tudatos, autonóm személyiség.

A személyiség környezettel való viszonya és belső feltételeinek vizsgálata után a *tevékenység* problémájára kerül sor: „A tanulók erkölcsi, világnézeti alakulása tevékenységtípusaik tükrében” – címmel. A szerzők elkülönítik az egyes tevékenységtípusokat; és azok személyiségfejlesztő hatását külön-külön vizsgálják. Állást foglalnak egyes fogalmak tartalmi meghatározása mellett – pl. művelődés, megismerés, tanulás stb. – amelyek a hétköznapi szóhasználatban összemossónak, szaktudományos meghatározásuk vitatott. Érdekes és elgondolkodtató a munka és a munkaszerű tevékenység megkülönböztetése egymástól, mivel a szerzők véleménye szerint a két fogalom egybeolvadásának az a következménye, hogy a munka kizorul a nevelés köréből, helyét a munkaszerű tevékenység foglalja el. Ez azért jelent veszélyt, mert így a tanuló nem fogja tudni megítélni a társadalmi termelés problémáit, nem tud valósan felkészülni pályaválasztására, saját jövőjének megtervezésére. A szerzők széleskörű ismeretanyaggal és nagy pedagógiai

tapasztalattal járók körül a munkára nevelés nehez terepét, a közéleti tevékenység formáit, a különféle tevékenységtípusok speciális vonásait, ezek irányítását, segítségét az oktató-nevelő munkában, és a mozgalmi életben való megvalósításukat.

Az egyén személyiségének alakulása természetesen nem fejeződik be az iskolai neveléssel. Ezért a nevelőnek egyik feladata, hogy felkészítse a tanulót az önépítésre, amely a személyiség és a környezet kölcsönhatásában, a személyiség pozitív irányú önalakítására teszi a hangsúlyt.

A könyv íróinak széleskörű felmérés, kísérletező munkája, főleg a középiskola különféle típusait érintette, ezért érthető, hogy következtetések is erre a korosztályra érvényesek. Ennek ellenére az általános iskolában éppúgy ajánlható a pedagógusok számára, hiszen olyan személyiségfejlesztési modellel vázol fel, amelynek ismerete a világnézeti nevelés megvalósításához nélkülözhetetlen. A munka elméleti és gyakorlati sokrétűsége és általánosságai a felsőoktatásban oktató pedagógusok számára is eredményesen felhasználható.

A szerzők külön érdeme, hogy magas szintű felkészültségük nem ragadta el őket a „magas tudomány” régióiba, hanem közérthetően írták le mondanivalójukat. A könyv nem akar többnek látszani, mint amit célként maga elé tűzött: – elméleti, módszertani segítséget adni a világnézeti nevelés gyakorlatához –, s mégis több annál, mert valóságismeretével, pedagógiai optimizmusával nem csak ismeretet közöl a pedagógusok számára, hanem feltétlenül tevékenységre serkent.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

DR. SZÖLLÖSI ERZSÉBET

Báthory Zoltán

TANÍTÁS ÉS TANULÁS

Jelentős eseménye pedagógiai könyvkiadásunknak Báthory Zoltán könyve. Szemléletének újszerűsége odafigyelésre készít minden olvasót. Az a magasság, ahonnan átlátja a tanítás-tanulás problémakörét, ahonnan szintetizálja a hazai és nemzetközi irodalom mondanóját a témával kapcsolatban, az csak kevesek számára adatott meg az elmúlt években. S mindez úgy teszi, hogy a saját maga kovácsolta rendszerének, nézőpontjának helyességéről igyekszik meggyőzni bennünket, olvasókat, érdeklődő kutatókat, gyakorló pedagógusokat.

S mindez annak érdekében teszi – többek között –, hogy minél több vidámság és felszabadult öröm legyen az iskolában a tanulás során. A hét fejezetet bevezető gondolatok után először a tanítás-tanulás egy rendszerelméleti modelljét mutatja be: „*Tanításelméletek*” címmel

kiinduló tételként idézi fel azt a többek által is megfogalmazott elvet, amely szerint, az iskolai oktatásban a tanításról egyre inkább áttevődött – vagy áttevődik – a hangsúly a tanulásra.

Az a két elvi pillér, amire a tanítás-tanulás rendszerelméletét helyezi: „*normatív és empirikus megközelítés egysége és kísérleti megközelítés*”.

Ezt követően mutatja be a didaktikai gondolkodás két nagy vonulatát (Ruprecht szerint): – „a tudás lényegével és a tanítás tartalmával” foglalkozót, és a „módszerközpontú didaktikát”, majd a kortárs didaktikai gondolkodásban és kutatásban kialakult irányzatokat.

A problémátörténeti elemzés után „*A tanulásról*” című fejezet következik.

Felidízi a neveléstörténet során kialakult közismert nézeteket, elveket a tanulásról – emlékeztet fejlesztés, megértés képessége a definíciók megtanulása, a figyelem ébren tartása után kiemeli az interiorizáció didaktikai alkalmazásának jelentőségét: „A cselekvéssel összefonódó értelmi tevékenység a legfőbb garanciája a tanulási aktivitás fenntartásának a gyerekekénél, de felnőtteknél is minden új tanulás kezdeténél”. A három tanulási mód – a verbális, motoros és szociális vagy magatartástanulás – a tartalom és típus kapcsolatát mutatja be, majd azt a két kiemelkedő „modellértékű” elképzelést elemzi, amely a nemzetközi irodalomban is jelentős rangot vívott ki az elmúlt évtizedben:

– *Az iskolai tanulás elmélete Bloom nyomán* (Bloom rendszere közismert, ezért bemutatásától most eltekintetünk).

– *A tanítás-tanulás Carroll-féle modellje.*

A Carroll-féle modellben a tanulás sikerét három egyéni (vagy belső) és két külső faktor határozza meg.

Egyéni faktorok: 1. előzetes tudás, 2. a tanítás megértésének képessége és a 3. perszeverancia; *külső faktorok:*

1. tanítási alkalom és tanulási idő, és 2. a tanítás minősége. A sikeres tanulás egyik legfőbb feltétele: az állhatatosság, a kitartás, a perszeverancia a tanulásban. Carroll arra az igen jelentős megállapításra jutott vizsgálataiban, hogy minden ép tanuló képes megoldani elfogadhatóan a tanulási feladatokat (kritériumig), ha rendelkezik a legfontosabbal: az állhatatos kitartással. Ha ez így van, akkor viszont erre nevelni, szoktatni, „tanítani” kell tanítványainkat.

A motiválás is befolyásolja a tanulásban való állhatatosságot a tanítás és a taneszközök színvonala mellett, állapítja meg igen helyesen Báthory Zoltán. Az indirekt módszereknek is jelentős szerepük van – különösen a gyengébb tanulók esetében – a kitartó tanulásra ösztönzésben.

Egyértelműen megalapozott a szerzőnek az a megállapítása, hogy „... a külső tényezők csak a belső tényezők közvetítésével fejthetik ki hatásukat”. Túlzottan nagy reményeket nem lehet

fűzni – ennek az összefüggésnek az alapján – a külső feltételek egyoldalú javításától.

Újzerűen friss batást vált ki az olvasóból a könyv III. fejezete: „A tanítás-tanulási folyamat funkciói”: a motiválás, az aktivizálás és a differenciálás. A motiválást – érthetően – nem pszichológiai fogalomként értelmezi a szerző, hanem „az iskolai tanulásra való tekintettel”.

Bizonyos, hogy pedagógiai irodalmunkban rendkívül eltérő megítéléssel – és terjedelemben – fejtik ki a motiválást, mint az aktív tanulás pszichikai feltételét. A Pedagógia I. – főiskolai tankönyv – például igen méltatlanul bánik a fogalommal. Még sem említi a tanítási-tanulási folyamat fázisainak, alkotóelemeinek felsorolását. Egy későbbi fejezetben is csak az úttörőrs motiváló erejére hívja fel a figyelmet. Székelyné-Szokolcsky egyetemi tankönyve viszont – jelentőségének megfelelően mutatja be, és a didaktikai feladatok közé is beveszi, felsorolja azt.

Nagy Sándor pedig különösen „Az oktatás-elmélet alapkérdései” című művében tulajdonít fontos szerepet a tanulás pszichikai feltételeinek biztosítására, jelentős terjedelemben (37 sor). Báthory Zoltán viszont olvasóit meggyőzi arról, hogy a motiválásnak – mint pedagógiai funkciónak – a fontossága igen jelentős: jobban hassa át a pedagógiai-didaktikai gondolkodásmódot, hiszen „a motiválás a pedagógiai logika nélkülözhetetlen és szerves része”.

Hasonló részletességgel elemzi, mutatja be a könyv az aktivizálás és differenciálás jelentőségét a tanulás fogalmának tág értelemezéséből.

Az aktivizálást az oktatási folyamat „minden mozzanatát átható funkcióként” mutatja be a szerző, és rámutat arra, hogy mindez a „feladat” és a „feladatrendszer” fogalmakban ragadható meg elsősorban: összefonódva a differenciálás funkciójával.

Figyelemre méltó, korszerű az a szemlélete a szerzőnek, ahogyan a három pedagógiai-didaktikai fogalom kifejtése során eljut a „tanítás-tanulás olyan felfogásmódjához, amelyben a folyamat jelleg nemcsak a tanórak láncolatában, hanem az iskola és környezete, valamint az iskola belső szervezetei vonatkozásában is értelmezhető”.

A IV. fejezet „A tanítás-tanulás célrendszere” címet viseli. Világos elvi rendben mutatja be a szerző a nevelésfilozófiai és a nevelésméleti szinten folyó pedagógiai célképzést, valamint az ebből kifejezhető embereszményt a mi társadalomunk számára. Kritikusan elemzi, összeveti a különböző hazai és külföldi szerzők nézeteit, pontosítja, alakítja ki a sajátját is eközben, pl. a tantervi követelménnyel kapcsolatban: „Ma úgy gondolom, – írja a szerző –, hogy a tantervi követelmény egyformán alkalmas célkategóriája a tanulásszervezésnek, a tantervfejlesztésnek és az értékelésnek.”

Részletesen bemutatja ezek után Bloom és munkatársai által megtervezett tanulási célok taxonómiáját, a pedagógiai célok három körét.

Az előrehaladás – a hazai munkálatokban – kétségtelen, de inkább a problémák halmozódtak fel az elmúlt évek során e téren. „A tananyag és a követelmény viszonya nem tisztázott. A követelmények egyfelől tananyagszerűek, ezért nem is töltik be a követelmény funkcióját, másfelől, a tananyagtól mint bázistól elrugaszkodtak, ezért nem teljesíthetők.”

Újserű, több tekintetben a korábbi nézetek „csalhatatlanságát”, értékét megkérdőjelező az V. fejezet: „A tanítási-tanulási folyamat szervezése”. A három külföldi szerző tétele alapján olvashatjuk a tanítási módszerek ekvivalenciájának hipotézisét: „... a különböző tanítási módszerek csak az információ felszíni rétegeiben különböznek egymástól, míg az információk mély struktúrája azonos marad. Következésképpen egymástól kis mértékben eltérő tanítási módszereknek nem lehet tartós megkülönböztető hatása a tanulók tanulási eredményeire – ha a tanítás tartalma azonos vagy hasonló.”. Kellő mennyiségű külföldi vizsgálat, mérés adatain keresztül mutatja be, hogy nem találtak egyértelmű szignifikanciát, nem tudták kimutatni egyik előnyét sem a következő módszerekkel kapcsolatban: vita – előadás; iskolarádió – hagyományos frontális tanítás; programozás – tanári magyarázat; oktatástechnikai eszközök – eszköztelen tanítás stb.

A tanítási módszerek hatása tehát korlátozott érvényességi a hatékonyság szempontjából.

Nincs egységes tanításmódszertani rendszer – állapítja meg a szerző, nem alkotnak összefüggő, koherens rendszert a különböző szerzőknél a módszerek, a stratégiák és a munkaformák. Ezek után saját elgondolásait vázolja fel „tanításmódszertani repertoár” című alatt.

A tanítási óra vizsgálata, amely a didaktika egy középponti fogalma volt(?), napjainkban egyre jobban ráirányítja a figyelmet a tanulás folyamatjellegére. Bizonyos, hogy a tanulás egyre kevésbé köthető az egyes órákhoz. Ezért is tulajdonít a szerző egyre fokozottabb jelentőséget az iskolai „extracurriculum” legismertebb szervezeti formáinak.

Nagyon lényeges, amit „A pedagógus” című fejezetben megfogalmaz Báthory Zoltán. Ahogy az „ösztönös” pedagógusi tevékenységtől eljut a tanulható, az önképzés révén fejleszthető, tökéletesíthető pedagógiai képességeikig.

A tanítás-tanulás infrastruktúrája zárja az értékes fejezetet. Magabiztos tájékozottsággal mutatja be a VI. fejezetben „A pedagógiai értékelés” témakörét. A befejező rész: „A központi tanterv és a pedagógus tanterve” címet viseli. Az iskolai adaptáció kérdését – a tantervi műfaj megfogalmazása után –, „A permanens tantervi fejlesztés” elgondolása követi. Rendszeres, következetes, megnyugtató előrehaladás csak is így képzelhető el, ahogy ezt a szerző felvázolja.

Nagyszerű műhelymunka Báthory Zoltán „Tanítás és tanulás” című könyve: Új összefüggések, rendszerek feltárása, régebbi szemléletünk

egy-egy tételének „trónfosztása”, kritikus, őszinte szembenézés a témával kapcsolatban, logikus, szép „rendbe rakása” egy-egy összefüggő folyamatnak – elismerést vált ki bennünk, ugyanakkor, vitakozásra is késztet. Mindenképpen hasznára válik ez is valamennyiünk számára. Őszinte tisztelettel ajánlom e művet pedagógusoknak, elméleti kutatóknak, oktatóknak, és a közoktatás ügyét szívén viselő valamennyi felelős beosztású vezetőnek.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. 262. l.

DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ

Fried Ervin:

LINEÁRIS ALGEBRA

A gimnáziumok speciális osztályai számára nemrégiben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában ez a könyvecske. Használatát a Művelődési Minisztérium az 1986/87. tanévtől kezdve engedélyezte. A könyv – mint az Előszóban olvashatjuk – egy sorozat tagja, s eredetileg az „Algebra” című kötet harmadik fejezete lett volna. A sorozat tagjai: Fried Ervin: Algebra, Simonovits Miklós: Számítástechnika és Fried Ervin: Lineáris algebra.

E legutóbbi kötet tényleg nem éri el egy szokásos tankönyv terjedelmét, mert mindössze 116 oldal, azonban néhány pontot kivéve önállóan, a többitől függetlenül is használható.

A könyv négy fejezetre oszlik: 1. Lineáris egyenletrendszerek megoldása. 2. Mátrixok. 3. Vektorterek. 4. Lineáris programozási alapfogalmak.

Az első fejezet lényegében az általános lineáris egyenletrendszer megoldásának Gauss-féle módszerével foglalkozik. Az eljárást a szerző úgy fogalmazza meg, hogy annak alapján számítógépre alkalmas programot is lehet írni.

Először egy konkrét példán keresztül mutatja be a megoldási folyamatot, és eközben az újonnan bevezetett fogalmakat is használja. Ezután történik a program megismerése, amely véleményem szerint kissé nehézkes a számítástechnikai fogalmakhoz való ragaszkodás miatt. Végül az egyes egyenletrendszer-megoldási lépések helyességének igazolása történik meg.

A második fejezet a mátrixokkal foglalkozik. A lineáris egyenletrendszer, illetve azok megoldási eljárása motiválja a mátrixokkal kapcsolatos elemi fogalmakat és műveleteket. Szerepel gyűrű feletti mátrixnak skalárral való szorzása, és mátrixok összeadása a rájuk érvényes legfontosabb tulajdonságokkal együtt. Ugyancsak tisztázott mátrixrendszerek lineáris függetlensége és összefüggése. Ezután test feletti mátrixokkal kapcsolatban a mátrixrendszer rangjának a fogalma

definiált mint valamely bázisának elemszáma. Ezzel kapcsolatban igen körültekintően több olyan állítás kerül megfogalmazásra, amelyek több oldalról közelítik meg a rang fogalmát. A továbbiakban mátrix sorrangja mint a sorából álló mátrixrendszer rangja definiált. Az oszlop-rang ezzel analóg.

Rangtartó átalakítások használatával a szerző bebizonyítja, hogy a mátrix sor- és oszlop-rangja megegyezik egymással, és ez a közös érték a mátrix rangja. Végül, a mátrixok és lineáris egyenletrendszerek kapcsolataként kerül sor a megoldhatóság egy kritériumának megfogalmazására, meg a megoldások számának tisztázására.

A harmadik fejezet a vektorterekkel általában, és a homogén lineáris leképezésekkel (mint speciális vektorterek is) foglalkozik. Megfogalmazásra kerül, hogy egy vektor lineáris transzformációi a leképezések összeadására és szorzására nézve gyűrűt alkotnak, és ugyanakkor vektorteret is alkotnak a skalárral való szorzásra és a transzformációk összeadására nézve, továbbá érvényes a $c(\beta\alpha) = (c\beta)\alpha = \beta(c\alpha)$ azonosság is, ahol c skalár, α, β pedig vektorok. A homogén lineáris leképezések mátrixszal való jellemzése után kerül sor mátrixok szorzatának definiálására, amely „adekvát” a leképezésszor-zással. A mátrixok szorzását használva, a mátrixoknak a lineáris egyenletrendszerrel való kapcsolata eljárást biztosít mátrix inverzének a meghatározására is. A fejezetet a négyzetes mátrix determinánsának karakterisztikus tulajdonságaival való jellemzése zárja.

A negyedik fejezet a lineáris programozási alapfeladat megfogalmazásával és a legfontosabb fogalmak megadásával kezdődik. Néhány egyszerű tétel bizonyítása után kerül sor annak bizonyítására, hogy a korlátozott alapfeladat minden megoldása csúcshoz, és minden megoldás ezeknek a konvex lineáris kombinációjaként áll elő. Végezetül, az optimális megoldást kapjuk meg a szokásos technikai egyszerűsítések leírása nélkül.

A tankönyv külön értéke, hogy a fejezeteken belül az egyes részekhez (néha igen komoly) feladatok tartoznak, amelyek megoldása az előző rész átgondolt ismeretét tételezi fel, illetve a megadott fogalmakra épülő ötleteken alapulnak.

A kötet egy egyoldalas fogalomjegyzékkel fejeződik be.

A tankönyv speciális igényeket tartott szem előtt, és ennek jól meg is felelt. A feldolgozásban azonban nem nélkülözhető a tanár szerepe sem, főleg abban, hogy a diákok a megtanult tényeket alkalmazzák is, és így a fogalmakat tovább mélyítsék.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

DR. SZEDERKÉNYI ANTAL

Major Zoltán-Valkovics István:

A BASIC-FELADATOK TÜKRÉBEN (PÁRBESZÉD A SZÁMÍTÓGÉPPEL)

A könyvet a szerzők mindazoknak szánják, akik a BASIC-programozási nyelvvél szeretnének megismerkedni. Leghasznosabban azok forgathatják, akiknek lehetőségük van számítógép mellé ülve feldolgozni a könyv anyagát.

A szerzők a HT 1080 Z számítógép BASIC-nyelvének alapjait mutatják be. A programok felírása is ezen a nyelven történt. Ezek azonban több-kevesebb módosítással más gépek BASIC-nyelvére könnyen átirthatók.

Az egyes fejezetek áttanulmányozása és megértése nem igényel mélyebb matematikai ismereteket. Egyetlen fejezet (az ötödik) az, amely a matematikában kicsit járatosabb olvasóknak ajánlható. A feladatok és gyakorlatok között pedig mindenki bőven találhat érdeklődésének és előképzettségének megfelelőt.

A könyv előszóból és tizenkét fejezetből, valamint a BASIC-kulcsszavak összefoglalójából és ASCII kódtáblázatból áll.

Az előszó a számítógép fő részeivel és tízembe helyezéssel ismerteti meg az olvasót, az ezt követő tizenegy fejezet pedig a különböző BASIC-utasításokkal, parancsokkal, ezek felhasználásával.

Az első fejezet a képernyőre való írást és rajzolást mutatja be. (Erre még a nyolcadik fejezetben is visszatérnek a szerzők.) Ennél a problémánál maradva ismerhetjük meg a második fejezetben a feltételes utasítást, valamint a ciklusutasítást, a harmadik fejezetben pedig a különböző változó típusokat és a logikai műveleteket. A negyedik és ötödik fejezetben foglalkoznak a szerzők részletesebben az aritmetikai műveletekkel és a műveletek végrehajtásának sorrendjével, valamint a számbárázólással. A hatodik és hetedik fejezetben az olvasó a karakterváltozókat, karakterláncokat, és az ezeket kezelő függvényeket ismerheti meg. A nyolcadik és kilencedik fejezet az adatoknak a programban való elhelyezésével, a változók kényelmesebb kezelésével foglalkozik. A tizedik fejezetben például láthatunk szubrutinok alkalmazására, a tizenegyedik fejezet áttanulmányozásával pedig a hanggenerálást sajátíthatjuk el.

Minden fejezet tartalmaz feladatokat (melyeknek megoldása az egyes fejezetek végén található), valamint gyakorlatokat. A tizenkettedik fejezet pedig ezen gyakorlatok valamely lehetséges megoldását foglalja magába.

A könyv jól hasznosítható az általános és a középiskolában bevezetett számítástechnikai oktatásban (fakultáció, szakkör), ugyanis az egyes fejezetek didaktikusan is egymásra épülnek.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.

MÁGORINÉ HUHN ÁGNES

Az orosz nyelv szókincsének tanítása és elsajátítása során mind a tanárok, mind a tanulók figyelmét önkéntelenül is felkeltik a hasonló hangzású, alakilag részben megegyező, de jelentésükben egymástól merőben eltérő szavak egy csoportja, amelyet a mai orosz nyelv szókincsének egyik lexikai kategóriájaként a szakirodalomban görög eredetű műszóval *paronima* terminológia alatt tartanak számon (*para* 'mellett' + *onyma* 'név').

A paronimák sok hasonlóságot mutatnak a homonimákkal, azonban az utóbbiaktól eltérően hangalakjukban sohasem egyeznek meg teljesen. Pl.: *hadem* 'felvesz (ruhát)'- *odem*, 'felöltöztet vkit', *adpecan* 'címzett'- *adpecanm* 'feladó'.

Az ilyen hasonló hangzású szavak a mondatban egymással nem helyettesíthetők a mondat jelentésének megváltoztatása nélkül. A paronimák használata nemcsak a köznyelvi stílusrétegre jellemző, hanem azok a nyelv minden egyes stílusrétegében, többek között az írott nyelvi stílusréteg különböző szféráiban, — így a tudományos, értekező, valamint a szépirodalmi és a publicisztikai stílusban egyaránt megtalálhatók.

E hasonló hangzású szavak hangalakjuk részbeni egybeesése és jelentésük teljes különbözősége miatt sok nehézséget okoznak még az orosz anyanyelvű beszélők számára is, az orosz mint idegen nyelvet tanulók és tanítók részéről pedig elsajátításuk, megtanításuk külön figyelmet és erőfeszítést igényel.

Egy-egy idegen nyelv, így az orosz nyelv különböző szintű elsajátítása, a beszédértés és beszédképesség fejlesztése feltételezi egy bizonyos mennyiségű, különösen a magas kommunikatív értékkel rendelkező paronimikus szó elsajátítását is.

A nyelvtanulás során a szókincsantanítás fontos segédeszközei az orosz nyelv lexikai készletének különböző rétegeit visszatükröző szótárak és gyűjtemények. A szovjet nemzetiségi iskolákban folyó orosz nyelvoktatás hatékonyságának növelése, valamint külföldön idegen nyelvként történő oktatása iránt támasztott újabb követelmények maguk után vonták az orosz nyelv szókincsének behatárzott vizsgálatának szükségességét is. A szókincskutatás eredményeképpen az utóbbi években a szovjet nyelvészek többlől számos alapvető jelentőségű elméleti munka és egy sor oktatási célokat szolgáló szótár és gyűjtemény született. Ezek közül leginkább említésre méltó az orosz nyelv szókincsének rendszerűségét visszatükröző szinonima-, antonima- és homonimaszótár, valamint több frazeológiai szótár és gyűjtemény is, amelyek az orosz nyelv tanításának hatékonyabbá tételét hivatottak elősegíteni.

Az orosz nyelvet oktatóknak és tanulóknak

segítséget nyújtó szótárak sorába illeszkedik az általam ismertetésre kerülő OLGA VIKTOROVNA VISNYAKOVA szovjet nyelvész által szerkesztett orosz paronimaszótár is, amely a „Russzkij jazik” kiadó gondozásában 1984-ben jelent meg.

A szótár szerzőjének neve számos munkája révén már jól ismert az orosz nyelvet oktató, s a nyelv szókincsének különböző sajátosságai iránt érdeklődő magyar nyelvészek körében. Már a korábbi években hozzánk is eljutott, és immár több mint egy évtizede az orosz nyelvet oktató tanárok nagy hasznát látják O. V. VISNYAKOVA 1974-ben megjelent, a paronimikus szavak részletes és tudományos igényű elemzését tartalmazó alapvető elméleti munkájának, valamint az 1981-ben napvilágot látott rövid szótárának is (1).

Az általam ismertetésre kerülő paronimaszótár szerkesztője a gyűjtemény legfontosabb feladataként azt jelöli meg, hogy az olvasónak „... koncentrált, rendszerezett áttekintést adjon az azonos tövű, de különböző jelentéssel rendelkező szavak csoportjáról.” (2. old.)

A szótár egy részletes, tudományos igényű *bevezető részből* (3—10. old.), a forrásként felhasználható 19 lexikográfiai művet tartalmazó *irodalomjegyzékből* (10. old.), a szótár szerkesztése és használatára vonatkozó pontos *útmutatóból* (11—15. old.), valamint magából a *szótári részből* áll (19—324. old.), amelyet a gyűjteményben szereplő *rövidítések jegyzéke* (16—17. old.), valamint a *teljes orosz ábécé* egészíti ki (18. old.).

A bevezetőben a szerző részletesen elemzi a szovjet nyelvészeti szakirodalomban a paronimiával kapcsolatosan kialakult különböző nézeteket, s kifejti a paronimára vonatkozó saját koncepcióját. A paronimia fogalmát *tágan* értelmező nyelvészekről eltérően (2), akik a paronimához sorolnak minden hasonló hangzású, morfológiai szerkezetüket tekintve részlegesen megegyező, jelentésükben azonban teljesen különböző szót, O. V. VISNYAKOVA a paronimia *szűkebb* értelmezésének híve, s szótárába csak az *azonos tövű*, megegyező lexiko-grammatikai sajátosságokat mutató, jelentésükben eltérő, hasonló hangalakokkal rendelkező szavakat sorolja.

A szerző a lexikai paronimák három csoportját különbözteti meg:

1. A paronimák magvát képező ún. *teljes (valódi, abszolút, maximális) paronimákat*, amelyekhez az azonos tövű és hangsúlyú, a szavak ugyanazon logikai-grammatikai csoportjához tartozó, hasonló hangzású, de különböző jelentéssel rendelkező paronimákat sorolja: *мелодика* 1. 'melódia', 'dallamismeret' 2. 'dallamosság' — *мелодия* 'dallam'; *земляной* 'föld-(munkák)' — *земной* 1. 'föld- (golyó)', 'földi', 2. kat. 'szárazföldi (erők)'.

2. A *félparonimákat*, amelyekhez az olyan azonos tövű, hasonló hangzású szavak tartoznak, amelyek jelentésében még nem ment végbe

teljes differenciálódás. Pl.: драматический 'drámai (színész), — драматичный átv. 'drámai (eset)'.

3. A részleges paronimákat, amelyekhez az ugyanazon logikai-fogalmi kategóriához tartozó azonos tövű, hangsúlyukban különböző, szintaktikai és lexikai kapcsolódási lehetőségeikben közeli tulajdonságokat mutató szavak tartoznak. Pl.: грозный 'kegyetlen', 'ádáz', 'szigorú', 'rettenetes' — грозовой 'zivatar', 'zivataros'; дождевой 'eső' (felhő) — дождливый 'esős'.

A szótárban a szerző, ahol erre lehetőség van, az egyes paronimákat *paronimasorokba* egyesíti. Így pl.: az удачливый 'szerencsés', 'siker (ember)' — удачный 'sikerült', 'szerencsés' (ugrás) paronimapár valamint az удачно 'szerencsésen', 'sikeresen'; удачно 'sikeresen', 'szerencsésen', 'találón', удачливость 'szerencse', 'siker', удачность 'szerencse', 'siker' paronimák együttesen paronimasort alkotnak.

A bevezetőben a szerző kitér továbbá a lexikai paronimák szerkezeti sajátosságainak elemzésére is. Szerkezetüket tekintve megkülönböztet képzős paronimákat: цветастый 'tarka', sokszínű — цветистый 'virágos (rét)'; — префиксзális paronimákat: опечатки 'sajtóhiba' omnechatku 1. 'nyom', 'lenyomat', (fénykép) másolat 2. átv. 'bélyeg', 'jelleg', 'sajátosság'; топаронимákat: произношение 1. 'vmely hang kiejtése' 2. 'elmondás' — произношение 'kiejtés', 'hangképzés', 'artikuláció', valamint ún. *flektív paronimákat*: зубья 'vkinek a foga' — зyb ' (a szerszám) foga; цвета 'színek' — цветы 'virágok'.

Az 1000 paronimapárt tartalmazó kötet *szótári részében* a paronimák alfabetikus sorrendben következnek. Minden egyes paronimapár külön-külön szócikkben kerül ismertetésre.

A nagybetűkkel szedett szócikkben félkövér szedéssel vannak feltüntetve azok a morfémák, amelyekben a paronimapár tagjai egymástól különböznek. A félparonimákat egy, a részleges paronimákat pedig két csillaggal jelöli a szerző. Külön említést érdemel az a tény, hogy a szerző feltünteteti a paronimák *hangsúlyát is*, s ezáltal elősegíti a hasonló hangzású szavak fonetikailag helyes elsajátítását.

A szócikk két önálló részében a paronimapár tagjai egymás utáni alfabetikus sorrendjükben külön-külön kerülnek bemutatásra. A szerző a címszavas paronimákat azok sikeres elsajátításához feltétlenül szükséges *grammatikai magyarázatokkal* látja el, feltünteteti *stillsztikai sajátosságait*, jelentésük minél adekvátabb feltárásához pedig segítségül hívja és feltünteteti a paronimák *szinonimáit és antonimáit is*.

Az adott paronima jelentésének jobb feltárását, azok morfológiai tulajdonságait, szintagmatikus viszonyait, szintaktikai kapcsolódási lehetőségeit illusztráló legtipikusabb szókapcsolatok, továbbá a szépirodalmi művekből, a napi sajtóból vett gazdag példaanyag, illetve némely szócikk esetében egy-egy elmés rajzos illusztráció segíti elő.

A szótári részt annak korpuszát képező paronimák és paronimasorok alfabetikus sorrendű felsorolása zárja, amelyben a szótárt forgatók munkájának megkönnyítése céljából fel vannak tüntetve az oldalszámok, amelyeken az adott paronima szerepel.

A szótár minden pozitívuma mellett meg kell azonban említenünk az idegennyelv oktatás gyakorlata által alátámasztott tényt, hogy a paronima fogalmának a szerző által történő szűk értelmezése következtében a szótárból kimaradtak a hasonló hangzású, de nem azonos tövvel rendelkező szavak, amelyeknek elsajátítása az orosz mint idegennyelv oktatása során, nem kisebb nehézséget okoz, mint a szűkebb értelemben vett paronimáké. Ilyenek például a következő hasonló hangzású szavak: жар-жара, орудие-оружие, жесткий-жесткий, небо-небо, падеж-падёж, оглашенный-оглашённый stb.

Az orosz nyelv mint idegennyelv oktatásának gyakorlata azt bizonyítja, hogy különösen a nyelvtanulás kezdő és középső szakaszában mind az azonos, mind a különböző tövvel rendelkező hasonló hangzású szavak tanítása, aktív elsajátítása egyforma erőfeszítéseket kíván tanártól, diaktól egyaránt. Ilymódon a „paronima” fogalmát a nyelvtanítás adott szintjének függvényében kell értelmezni.

Mindezt figyelembe véve célszerűnek látszik, hogy az orosz nyelv mint idegennyelv oktatását elősegítő egynyelvű, valamint a kétynyelvű (ha lesznek ilyen szótárak) paronimaszótárak a paronima fogalmát tágabban értelmezzék, s tartalmazza mindazon hasonló hangzású, jelentésükben egymástól különböző szavakat, amelyek az oroszul tanulók nyelvtudásában hibák forrásul szolgálnak.

A paronimának a szótár által történő szűk értelmezése azonban egyáltalán nem kisebbíti O. V. VISNYAKOVA által szerkesztett orosz paronimaszótár pozitívumait és érdemeit.

A tudományos gonddal és precizitással, magas lexikográfiai színvonalon megszerkesztett gyűjtemény a benne szereplő paronimák szótári feldolgozását, azok értelmezésének alaposágát és sokoldalú jellemzést tekintve alapvető jelentőségű munka. Meggyőződésem, hogy az általam ismertetett szótár hasznos kézikönyvként szolgál majd az orosz nyelvet oktató tanárkollégáimnak, s nagy segítséget nyújt az egyetemek, főiskolák orosz szakos hallgatóinak, nemkülönben a tankönyvíróknak és szótárszerkesztőknek, valamint mindazok számára, akik orosz nyelvi tudásuk tökéletesítésére törekednek.

Megjegyzések:

1. О. В. Вишнякова: Паронимы в русском языке. Изд. «Высшая школа», М., 1974.
О. В. Вишнякова: Паронимы современного русского языка. Изд. «Русский

язык», М., 1981, (под ред. Д. Э. Розенталя).

2. Lásd, például: *H. П. Колесников: Словарь паронимов русского языка*. Изд. Тбилисского университета; Тбилиси 1971.

DR. GYÖRKE ZOLTÁN

BÁCS-KISKUN MEGYEI NAPOK

Van-e nemesebb – egyben sürgetőbb! – feladat pedagógus számára, mint rányitni a gyerekek szemét a *szűkebb, tágabb* környezet minél teljesebb befogadására? Megyénket megismertetni, a megyénkhez fűződő érzelmi szálakat szorosabbra vonni; ez volt az a cél, amely tantestületünket az elmúlt tanév végén összpontosított erőfeszítésre ösztönözte. – A „Bács-Kiskun megyei napok” elnevezésű rendezvénysorozat megvalósítására a pedagógusokon túl, sikerült jónéhány lelkes szakembert is megnyernünk. Az ő segítségükkel tudtunk a legkülönbözőbb felkészültségi, képességi, érdeklődési gyerekeknek bekapcsolódási lehetőséget biztosítani.

– A munkánkat értékelve úgy találtuk: elértük célunkat. Itt most átnyújtjuk tapasztalatainkat továbbhasznosításra.

Kaszinó:

A „szellem bajnoka!”-nak volt ez a játékszínhelye.

A rendezvényt megelőzően (3 hónappal korábban) közreadtuk a megyénkkel foglalkozó irodalom jegyzékét; ugyanakkor, az iskolánk könyvtárában közközlbe helyeztük ezeket a könyveket.

Később, felhívásunkra – a második osztályosokkal kezdve –, stafétszerűen egy-egy feladatot adtak egymásnak az osztályok. A történelmi, néprajzi, politikai, gazdasági, kulturális, sportvonatkozású kérdések kikerültek a faliújságra, majd a címzettek válaszai is.

Ilyen módon tehát már felkészülten jöttek a versenyzők a „kaszinó”-ba. Itt aztán a „Lehet egy kérdéssel több?”, illetve az „Elmebajnokság” című játékok szabályai szerint kérhettek a fent felsorolt témakörökből – fokozatosan nehezedő – kérdéseket.

A nyert zsetonokat az „ajándékbold”-ban válthatták be.

Táncház:

A színpompás népviseletű szeremlei táncscoprt nyitotta meg fergeteges műsorával rendezvénysorozatunkat. – Ezután táncházba invitálták a „táncos lábú” gyerekeket. Meglepetésül a lakodalmak közkedvelt borsos kalácsával kínálták meg a szokatlan ízek kedvelőit.

Népművészeti kiállítás:

A népművészet – megyénkben fellelhető – csaknem minden ágának, feledésbe ment haszná-

lati tárgyainak legszebb, legérdekesebb darabjait hozták el a kiállítás gyermek és felnőtt rendezői. Mivel a kiállítás a megnyitó után napokig nyitva volt, a szervezők a tárgyakhoz magyarázó feliratokat is készítettek.

A színes Bácska:

A bajai Türr István Múzeum igazgatójának diaképes „népi építészet és népi textiliák” című játékos „kérdézz, felelek”-kel záruló előadásának sikerét még emlíketesebbé tette a fent ismertetett népművészeti kiállítás.

Bács-Kiskun megyei tájakon:

A Megyei Művelődési Központtól filmeket igényeltünk. – A földrajzi diárorszátanyag, a megyei nevezetes helyeket ábrázoló postai képeslapok, térképek, bő és emlékeztető anyagot szolgáltatottak az itteni vetélkedőhöz. (Ismerd fel! Mutasd meg a térképen! Mondj el róla mindent, amit tudsz!)

Népi gyermekjátékok:

Ez a terem a kisdobosoké volt. Itt ismerkedhettek meg a megyénkben gyűjtött, elfeledett mozgásos gyermekjátékokkal.

Népmese:

Ebben a teremben egy homokméggyi népviseletbe öltözött nagyszülő mesélt izes tájszólásban az áhítatos csendben figyelő kisdobosoknak. – Fantáziafejllesztésül: Fejezd be többféleképpen a mesét! – Úgy meséld, hogy a megadott tárgyak is szerepeljenek a mesében!, stb.

A „mesterek terme”:

A kosárfonó, a szítakészítő, a dunai vízivilág kínálta nyersanyag felhasználását mutatta be az érdeklődőknek.

A képfestő népművész lebilincselő lelkesedéssel beszélt szakmája történetéről. Majd lépésről lépésre bemutatta, hogyan készül kékfestő eljárással a textília; végül, a gyerekek is kipróbálhatták frissen szerzett ismereteiket.

A „papula”-készítés:

A papula a megyénkben élő bunyevácok jellegzetes étele. Ennek elkészítésére tanította meg egy vállalkozó nagymama a gyerekeket. Az ifjú szakácsok „művüket” jóízűen elfogyasztották.

Halfőző-verseny:

A felnőttek halfőző-versenye mintájára – annak feltételeivel –, meghirdettük vetélkedőnket a város valamennyi iskolájában. A tekintélyes zsűri a népes résztvevő gárda munkáját értékelve, elismeréssel állapította meg, hogy a verseny színvonalas előiskola volt a felnőtt halfőző-versenyhez.

GÖCZE GYÖRGY

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beindult nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyve* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

Folyóiratunk történetében hagyománnyá vált az a gyakorlat, amely alkalmanként – egy-egy időszerről, közérdeklődésre számot tartó témában – önálló kötet megjelentetésével is igyekszik elősegíteni, hatékonyabbá tenni az általános iskolában folyó nevelő-oktató munkát. Ez a szándék vezette most is a Módszertani Közleményeket, amikor könyvtársorozatának 9. köteteként az iskolák, a pedagógusok kezében adja Gácsér Józsefnek, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálatsorozaton alapuló munkáját.

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat egyrészt *megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről*, másrészt egy olyan *új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására*, amely valóban hatékony eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy pedagógusközösségeink, iskoláink élni is fognak a felkínált lehetőséggel, s minél szélesebb körben fogják majd hasznosítani e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet 9 szerzői ív terjedelemben jelent meg. Ára 40 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál.